



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Samarbejde via social kapital og relationel koordinering – hvem trækker det længste strå?

Andersen, Vibeke; Hindhede, Anette Lykke; Ernst, Jette

Published in:
Tidsskrift for professionsstudier

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Andersen, V., Hindhede, A. L., & Ernst, J. (2017). Samarbejde via social kapital og relationel koordinering – hvem trækker det længste strå? *Tidsskrift for professionsstudier*, (25), 44-53.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Tidsskrift for Professionsstudier

Professioner og tværprofessionalitet

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 25, 2017

UDGIVET AF

Professionshøjskolen VIA University College
Skejbyvej 1, 8240 Risskov

REDAKTION

Martin Blok Johansen (ansv. red.), Sanne Haase, Jan Thorhauge Frederiksen,
Gro Hellesdatter Jacobsen, Rikke Brown, Camilla Schmidt og John Gulløv

LAYOUT

Inge Lynggaard Hansen

INDHOLD

TEMA – PROFESSIONER OG TVÆRPROFESSIONALITET

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Tværfprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring	6
John Matthias Gulløv	
Det tværfprofessionelle samarbejde	14
Ditte Tofteng og Mette Bladt	
Drømmen om sammenhæng	25
Mari Holen og Sine Lehn-Christiansen	
Samarbejde i sig selv løser intet!	36
Lars Arndal, Britt Blaabjerg Hansen og Andy Højholdt	
Samarbejde via social kapital og relationel koordinering – hvem trækker det længste strå?	44
Vibeke Andersen, Anette Lykke Hindhede og Jette Ernst	
Professionernes fire diskurser	54
Lejf Moos	
Almen voksenuddannelse – om behovet for en helhedsorienteret indsats	64
Finn Wiedemann	
Efter nogle fjumreår begynder vi at tune os ind... ..	
Den åbne skole mellem dannelse, uddannelse og inklusion	75
Doris Overgaard Larsen og Gro Hellesdatter Jacobsen	
Tværfprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteyting	84
Ann Christin E. Nilsen	

ANMELDELSER

Profession – skulle det nu være noget særligt?	96
Jan Thorhauge Frederiksen	
Tværfprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge	98
Jan Thorhauge Frederiksen	

NYE PH.D.-AFHANDLINGER

Fortællinger mellem erindring og forventning	100
Tine Brøndum	
Folkeskole, forældre, forskelle – skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv	104
Maria Ørskov Akselvoll	

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 25

Professioner og tværprofessionalitet

I dette temanummer af *Tidsskrift for Professionsstudier* sætter vi fokus på begreberne 'professioner' og 'tværprofessionalitet'. Både begreberne hver for sig og den eventuelle forbindelse mellem dem.

Professionsforskning defineres ofte ved sit objekt – studier af professionernes praktiske og sociale virksomhed, deres vidensgrundlag og selvforståelse samt studier af professionernes sociologi, organisation og etik, og professionsforskningen undersøger typisk betingel-

serne for udøvelse af det professionelle arbejde og har samtidig til hensigt at understøtte udviklingen af professionsuddannelser, der skal være i stand til at håndtere stigende og komplekse krav til det professionelle arbejde. Professionsforskningen er derfor også en tværprofessionel disciplin, der trækker på en lang række forskellige videnskaber som fx psykologi, sociologi, politologi, organisationsteori og idéhistorie, og hvor professionelle fra fx forskning, undervisning, organisationer og forvaltninger samarbejder om opgaveløsning ud fra fælles og på forhånd definerede målsætninger.

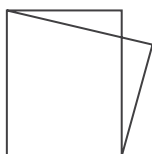
I temanummeret forsøger vi at beskrive, analysere og diskutere forståelser af 'professioner' og 'tværprofessionalitet' og samtidig undersøger vi, hvordan disse teoretiske forståelser kan bringes i sammenhæng og være relevante for analyser af praksisfeltet.

Alle artiklerne fra dette temanummer kan desuden findes på tidsskrift.dk/tipro, som er TfP's nye web-adresse

Velkommen til Tidsskrift for
Professionsstudier #25

Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring

John Matthias Gulløv,
chefkonsulent, ph.d.,
Professionshøjskolen
UCC



Begreberne *profession* og *tværprofessionelt samarbejde* har spillet en central rolle i de senere års uddannelsesreformer. Med afsæt i Ove Kaj Pedersens argument om, at der sker et skift fra velfærdsstat til konkurrencestat, belyser artiklen, hvordan professionernes autonomi svækkes gennem stærkere styring, og hvordan tværprofessionelt samarbejde samtidig giver stat og kommuner mulighed for at finde fleksible løsninger, når styringssystemerne kommer til kort. Med eksempler fra antropologiske deltagerobservationer viser forfatteren, hvordan professionelle på forskelligvis i praksis tilpasser sig til konkurrencestatens komplekse krav, og hvordan det bliver stadigt vanskeligere for de professionelle at opretholde en fælles professionsetos.

"Tværprofessionelt samarbejde"

Begrebet *tværprofessionelt samarbejde* er et forholdsvis nyt og ubeskrevet fænomen, som indtager en central rolle i nyere diskussioner af professionernes arbejde og udvikling. Det er selvfølgelig ikke nyt, at mennesker med forskellig faglig og institutionel baggrund arbejder sammen. Men som begreb har tværprofessionelt samarbejde en bestemt betydning. Det er ikke kun en anden måde at betegne samarbejde mellem professioner. Det har en helt særlig politisk historie.

I denne artikel undersøges tværprofessionalisme med afsæt i begrebets tilblivelseshistorie for at vise, hvordan tværprofessionalitet ikke bare handler om samarbejde, men nøje knytter an til bestemte former for politisk styring, som også har konsekvenser for samarbejde i praksis. Hensigten er således at vise,

hvordan fænomenet indgår i en bestemt historisk og samfundsmæssig kontekst som indebærer, at professionernes traditionelle rolle i samfundet er under opbrud. Artiklen bygger bl.a. på forfatterens deltagerobservationer fra Undervisningsministeriets reformarbejde fra 1995 til 2002 og fra et feltarbejde på en skole fra 2011 til 2012.

Undervisningsministeriets genopdagelse af begreberne profession og tværprofessionelt samarbejde

Begrebet tværprofessionelt samarbejde går tilbage til slutningen af 1990'erne, hvor Undervisningsministeriet var i gang med at forberede en helt ny lov om Mellemlange Videregående Uddannelser (MVU). Forfatteren var ansat som embedsmand i Undervisningsministeriets afdeling for videregående uddannelser i perioden 1995 til 2001, og deltog blandt andet i det lovforberedende arbejde, herunder i de drøftelser, der afsøgte mulighederne for at finde en samlende betegnelse, der kunne karakterisere MVU uddannelserne. I forlængelse af et antropologisk forskningsprojekt på Danmarks Lærerhøjskole (1992-94) om politiske værdier og kampe om folkeskolens fremmedsprogsundervisning gav ansættelsen i ministeriet mulighed for at følge de forhandlinger, udredninger og beslutningsprocesser som fandt sted uden for offentlighedens kendskab. Ikke mindst var det bemærkelsesværdigt at iagttage, hvordan toneangivende dele af embedsværket i praksis gav reformprocesser retning og vægt ved at udpege eller konstruere de problemkomplekser, der krævede politisk handling. Forud for MVU-loven 2000 var MVU-området blot en løs samling af individuelle uddannelser uden for universitetsloven, der blev administreret i ministeriets Universitets-

afdeling. Ingen havde indtil da bekymret sig om, at disse uddannelser ikke havde et fælles lovgrundlag, eller at de blev udbudt på forskellige institutionstyper. Der var heller ikke nogen, der havde spurgt til, om MVU uddannelser havde noget til fælles, eller om de burde have det.

I slutningen af 1990'erne blev Universitetsafdelingen nedlagt og Undervisningsministeriet blev omorganiseret i en institutions- og uddannelsesstyrelse og MVU og KVV (korte videregående uddannelser) havnede i en afdeling for videregående uddannelser i den nyoprettede uddannelsesstyrelse. Eftersom ansvaret for forskning og administration af universitetsuddannelserne i 1998 var blevet overført til det daværende Forskningsministerium, blev det nu en organisatorisk ambition i det amputerede Undervisningsministerium at etablere en samlet og synlig lovgivning for de korte- og mellemlange uddannelser, der hidtil kun havde spillet en marginal rolle ift. universitetsuddannelserne. Det var som led i dette arbejde med at profilere MVU-uddannelserne, at begreberne professionsuddannelser og professionsbacheloruddannelser begyndte at optræde som betegner for et lovkompleks, der kunne adskille de mellemlange uddannelser fra såvel de korte som lange videregående uddannelser.

Professionsbegrebet kom herefter til at spille en central rolle i Undervisningsministeriets argumenter for at bringe MVU-uddannelserne sammen; først i Centre for Videregående Uddannelser fra år 2000 og siden i professionshøjskoler fra år 2008. Reformerne blev drevet af Undervisningsministeriets institutionsstyrelse og var primært begrundet i

styrelsens ønske om at effektivisere institutionsdrift gennem økonomistyring. Institutionsreformerne blev udviklet i samspil med ministeriets uddannelsesstyrelse, som var ansvarlig for at levere de indholds- og kvalitetsmæssige begrundelser for institutionssammenlægningerne. Her kom tværprofessionelt samarbejde, professionsbachelor-titel og forskningstilknytning til universiteterne til at spille en vigtig rolle som argumenter for, hvordan institutionsreformerne kunne skabe øget kvalitet. Det involverede også argumentet om, at reformerne skulle være med til at sikre, at fremtidens professionelle kunne samarbejde. I forbindelse med reformer af pædagog- og læreruddannelserne i 2007 blev et tværprofessionelt modul tillige skrevet ind i bekendtgørelserne og understregede dermed det rationale som var lagt til grund for institutionsreformerne.

Som det fremgår er begrebet om tværprofessionelt samarbejde vævet sammen med den politisk administrative historie og de styringsmæssige forandringer, der er sket gennem de seneste 20 år. Det er mit argument, at netop fordi de politisk administrative interesser var medvirkende til at gøre begrebet tværprofessionelt samarbejde betydningsfuldt, har det også haft konsekvenser for, hvad fænomenet betyder i dag. Som antropologen og filosofen Bruno Latour har vist i sin analyse af 'forklaringspolitik', så har forskellige forklaringer forskellig styrke og gennemslagskraft (Latour, 1988). Valget af betegnelser for uddannelsesreformen er således ikke uden betydning. De relaterer direkte til de forklaringer og begrundelser, som er drivkraften for de politiske beslutningsprocesser. Eller med sociologerne Boltanski og Thévenots teori om retfærdiggørelsesregimer

(Boltanski & Thevénot, 2006) så kan valget af begreber være afgørende for, hvordan man søger at retfærdiggøre bestemte handlinger og altså i denne sammenhæng, hvordan man retfærdiggjorde uddannelsesreformerne.

I forlængelse af Boltanski og Thevenóts argument kan man konstatere, at de styringsmæssige begrundelser for reformerne af de mellemlange videregående uddannelser som embedsmændene oprindeligt lagde til grund var vanskelige at retfærdiggøre ud fra et alment retfærdiggørelsesregime. Den forklaringspolitiske styrke ved at introducere det tværprofessionelle var derimod langt stærkere fordi samarbejdsproblemer talte mere direkte til mere almene erfaringer og utilfredsheder med stive og ufleksible professioner og myndigheder. I en vis forstand har tværprofessionalisme som retfærdiggørelsesstrategi den konsekvens, at professionernes rolle som uafhængige og selvrådende med eget ansvarsområde svækkes for i stedet at være defineret af specifikke systemudpegede opgaver og ansvar.

Tværprofessionalisme – fra velfærdsstat til konkurrencestat

Statsforsker Ove Kaj Pedersen har i sin bog *Konkurrencestaten* (Pedersen, 2011) analyseret forandringstendenser i det danske samfunds organisation og har beskrevet udviklingen som et skift fra velfærdsstat til konkurrencestat ikke mindst influeret af globaliseringen. Konkurrencestaten er i hans udlægning udtryk for en tilpasning til en virkelighed, som i stigende grad har gjort det vanskeligt at opretholde forestillingen om velfærdsstaten som en harmonisk kollektiv enhed styret af et sæt fælles værdier (Pedersen, 2011).

Et års tid før hans bog udkom, gav han ved et ledelsesseminar i regi af Professionshøjskolen UCC udtryk for, at han forventede, at professionerne gradvis ville blive overflødiggjort og erstattet af jobfunktioner, som ville bygge på specifikke job- og funktionsbeskrivelser. Dermed ville ansatte med forskellige uddannelsesbaggrunde i fællesskab skulle løfte et ansvarsområde, men samtidig ville professionerne miste deres distinkte profiler, funktioner og privilegier i samfundet.

Der er en åbenbar uoverensstemmelse mellem begrundelserne bag uddannelsesreformernes målsætning om at styrke professioner og tværprofessionelt samarbejde, og Pedersens vurdering af, at professionerne er på vej til at miste deres fodfæste i konkurrencestaten. Denne uoverensstemmelse kan ses som udtryk for, at der er et igangværende paradigmeskift i den uddannelsespolitiske tænkning, som går igen i ministeriets organisatoriske opdeling. I lyset af dette paradigmeskift forstår man, at den centrale rolle professionsbegrebet spillede i uddannelsesreformerne, udsprang af en traditionel uddannelsesforståelse som adskilte sig fra de nye styringsorienterede paradigmer som var under udvikling. Med opdelingen af ministeriet i en uddannelses- og en institutionsstyrelse betød paradigmeskiftet et skel mellem en traditionel fag- og professionstænkning og ny mere instrumentel styringsteknologi. Det betød, at embedsmænd i de to styrelser skulle samarbejde ud fra væsensforskellige paradigmer. Denne opdeling af undervisningsministeriet i forskellige sagsbestemte styrelser var helt i tråd med den udvikling, som ifølge Pedersen peger frem mod en konkurrencestat, hvor "den offentlige sektor

styres på grundlag af flere gensidigt konkurrerende værdier – juridiske såvel som økonomiske og professionelle" (Pedersen, 2011: 291). Et væsentligt træk ved overgangen til konkurrencestaten er således ifølge Pedersen, at "offentlige organisationer organiseres efter flere konkurrerende organisationsmodeller" (ibid.).

Det er således nærliggende at se professionsbegrebets betydning og tilblivelseshistorie ikke som en samlet ministeriel satsning på professioner, men som udtryk for, at ministeriets lovgivning allerede i slutningen af 1990'erne var baseret på konkurrerende værdier, og at reformerne og omorganiseringen af ministeriet havde dobbeltformål og -rationaler, som var ukoordinerede og konkurrerende. Det, som institutionsstyrelsen repræsenterede, var således netop det, som Pedersen betegner som de juridiske og økonomiske værdier til forskel fra de mere professions- og uddannelsesfaglige, der havde stået stærkere før opdelingen af ministeriet.¹

Undervisningsministeriets argumenter for at styrke tværprofessionelt samarbejde havde afsæt i uddannelsesstyrelsens mere tilbageskuende fokus på professioner som mere eller mindre autonome forvaltere af velfærdsområderne. Uddannelsesstyrelsens bidrag til reformerne var således rettet mod at rehabilitere de professioner, der var udsat for ekstern kritik dels ved at søge kvalitetsløft af uddannelserne og dels ved at imødegå kritikken af professionernes indbyrdes territorial konflikter. Især det sidste var vigtigt i forbindelse med lancering af det tværprofessionelle samarbejde som et fagligt mål, der fx skulle bidrage til at pædagoger og lærere

Begrebet om tværprofessionelt samarbejde er vævet sammen med den politisk administrative historie og de styringsmæssige forandringer, der er sket gennem de seneste 20 år.



kunne arbejde på skolerne, hvad der ellers i lærerforeningens optik alene var et ansættelsesområde for lærere. Det tværprofessionelle blev således i uddannelsesstyrelsens optik en slags bro over de kløfter, der var mellem professioner og velfærdsinstitutioner – og et led i argumenterne om, at uddannelses- og institutionsreformerne ville forbedre praksis i velfærdsinstitutionerne. Dermed var det tværprofessionelle led i en symbolsk kamp som både omfattede forholdet mellem professioner og spørgsmål om professionsuddannelsernes vidensgrundlag (Gulløv, 2003).

Imidlertid var de politiske rationaler for at etablere institutionsstyrelsen af en helt anden karakter. Her var der et stærkt ønske om at give plads til direkte indgriben i den juridiske og økonomiske styring af institutioner – den såkaldte mål og rammestyring. Den stadig større

vilje til at lægge hovedvægten på mål- og kontraktstyring betød at måle- og afrapporteringsmetoder i stigende grad blev bærende elementer i dokumentation af kvalitet og målopfyldelse, og at uddelegering af ansvar til professionerne tilsvarende blev mindre vigtig i takt med, at kvalitetssystemerne blev hovedprincippet i ministeriets tilsynsførelse. Dette var sammen med en mere systematiseret brug af eksterne evaluering- og akkrediteringssystemer med til at overflødigøre ministeriets faglige tilsyn og altså de dele af ministeriet som byggede på uddannelsesfaglig indsigt og viden.

Professioner mellem gamle og nye paradigmer

I forhold til disse nye styreformer er professioner, der bygger på de klassiske kriterier for at være professioner, en utidssvarende organisationsform. Kriterierne for at hævde professions-

status handler om, hvorvidt professionen har et fælles teoretisk vidensgrundlag som reference for professionsudøvelsen, om der er fælles uddannelse, og en formel eksamination som er forudsætningen for at fungere som professionel, og om der er et fælles etisk kodeks for professionens virke. Dertil kommer, at professioner skal varetage serviceopgaver på vegne af staten og være i stand til at opretholde en professionel autonomi (Evetts, 2014). Professioner, der i større eller mindre grad fastsætter deres egne uafhængige standarder, kan imidlertid ikke være så smidige og fleksible, som de nye styringsmetoder tilsiger. Tværtimod vil de med et kollektivt etisk kodeks være mere uafhængige og resistente over for politisk styring, hvilket gør det vanskeligere for staten og politikerne at navigere mellem konkurrerende krav, hensyn og løsningsmodeller.

Det tværprofessionelle blev således i uddannelsesstyrelsens optik **en slags bro over de kløfter, der var mellem professioner og velfærdsinstitutioner** – og et led i argumenterne om, at uddannelses- og institutionsreformerne ville forbedre praksis i velfærdsinstitutionerne.



Da professionerne i praksis er grundlaget for mange velfærdsinstitutioner, bliver tværprofessionelt samarbejde et middel til at imødekomme statens og politikeres behov for fleksible styringsredskaber, der giver mulighed for at gribe hurtigt og målrettet ind for at kunne agere i forhold til konkurrerende politiske krav og hensyn. I forhold til dette behov er det tværprofessionelle et fleksibelt redskab til tilpasning af velfærdsløsninger, fordi politiske indgreb ikke direkte behøver at kollidere med og udfordre professionernes selvstyre. Til sammenligning viser skolereformen i 2013 og den dermed forbundne konflikt mellem lærere og kommuner som omfattede en længere lockout af lærerne og skolelukninger, hvordan det kan være omkostningstungt for staten at udfordre professionerne.

Man kan således se tværprofessionelt samarbejde på forskellige måder, enten som eksempel på at professionelle med forskellig baggrund går sammen om at løse uløste udfordringer i velfærdsstaten, eller som eksempler på, at staten kompenserer taktisk for, at professionerne og statens institutioner er historisk funderede og ufleksible ved at skærpe styringen og lave mere specifikke krav til, hvordan arbejdet i og på tværs af statens og kommunernes institutioner skal udføres.

De tværprofessionelle samarbejdsformer fremstår særligt brugbare, netop fordi de gør det muligt for politikere at bygge bro mellem velfærdssystemets forskellige myndigheder og institutioner uden at gennemføre radikale ændringer

i velfærdssystemet. Dermed giver tværprofessionelle satsninger staten en række fleksible muligheder for at definere funktionelle mål for specifikke opgaveløsninger; uafhængighed af de enkelte professioners ansvars- og kompetenceområder; handlemuligheder uden gennemgribende reformer og; anledninger til at udfordrer og påvirke professionernes autonomi og grænse-dragning. Denne tolkning er på linje med det, Latour (1993, 2007) har kaldt et produktivt paradoks mellem på den ene side de moderne institutioners tilbøjelighed til at ordne verden i distinkte enheder og institutioner og samtidig være nødt til at forholde sig til de komplekse og kaotiske sammenhænge, som går på tværs. Det produktive paradoks gælder imidlertid også i de professionelles egen praksis,

fordi professionernes centrale hovedopgaver tilsvarende udfordres af problemer, der i praksis går på tværs af eller ligger uden for de professionelles afgrænsede opgaver og ansvar.

Professionelles orienteringer og samarbejder i praksis

Når man kigger på institutionsniveau, kan man iagttage, at konkurrence mellem forskellige paradigmer for styring og professionspraksis også har sat sig igennem i vurderingen af professionelle indsatser og konkrete tværprofessionelle samarbejder i praksis. Inden for samme profession kan man finde professionelle, der læner sig op ad forskellige paradigmer i prioriteringen og udførelsen af deres professionelle hverv. Det fremgik af et etnografisk feltarbejde på en skole i 2011 til 2012 i et mindre bysamfund (Gulløv, 2015). Feltarbejdet havde til formål at belyse professionelles udfoldelse af dømmekraft – det vil sige, hvordan de opfattede deres professionelle opgaver og ansvar. Den daglige deltagelse i skolens liv gav mulighed for at følge, hvordan de professionelles prioriteringer blev til i mødet med mange forskellige aktører og hensyn.

Studiet belyste således, hvordan de professionelle var optaget af at læse og vurdere de mange forskelligartede opgaver en skole rummer, men også hvordan de professionelle hver især lavede forskellige prioriteringer i praksis. Hvor nogle fx var særligt fokuserede på at styrke enkelte børns trivsel og udvikling med særlig opmærksomhed på udsatte børn, var andre mere optaget af at få de sociale fællesskaber til at fungere. Andre igen prioriterede den faglige kunnen højest og lagde vægt på prøver og test som vigtige indikatorer

for såvel elevernes som deres egen indsats. Atter andre brugte megen tid på at få skolens organisatoriske rammer til at fungere gennem forhandling af normer for arbejdets udførelse. Disse forskellige vægtninger kunne også ses i de tværprofessionelle samarbejder, hvor fx et netværk af pædagoger, lærere og socialrådgiver samlede sig om at løfte de psykosociale udfordringer, der knyttede sig til udsatte børn, mens forskellige faglærere fandt sammen om særligt faglige forløb.

I forhold til nærværende diskussion var det interessante imidlertid, at disse forskellige prioriteringer ikke stod lige, skønt alle erkendte, at alle disse forhold var centrale for skolens virksomhed. Det kom fx frem i et eksempel fra undersøgelsen på et tværprofessionelt samarbejde, som var opstået med afsæt i en fælles erkendelse af behovet for at styrke de psykosociale indsatser overfor udsatte børn. Her fungerede et samarbejde mellem lærere, pædagoger, socialrådgivere og familieterapeuter på tværs af de formelle organisatoriske mål og rammer til at forberede indstillinger til socialforvaltningen om udsatte og sårbare børn. Samarbejdet var uformelt og foranlediget af konkrete hændelser og bekymringer som de professionelle ikke altid selv kunne vurdere betydningen af. Gennem uformelle tværprofessionelle samtaler opbyggede deltagerne "referencefællesskaber" (Gulløv, 2015) om forløb og sammenhænge i de enkelte børns situation, der gjorde det muligt for netværket samlet set at handle på et mere kvalificeret grundlag og med større sikkerhed anviser veje for professionelle indsatser. Udviklingen af referencefællesskaber på tværs af professionerne bidrog således til at etablere et fælles

grundlag for samarbejdet. Men dette fælles grundlag var samtidig udtryk for en professionel autonomi, som stod i modsætning til mere instrumentelle forståelser af, hvornår tværprofessionelle samarbejder var ønskelige.

Det tværprofessionelle samarbejde i eksemplet var særdeles succesfuldt målt på, at de indstillinger, der blev sendt til kommunen, var så velunderbyggede, at de meget ofte blev efterfulgt af socialforvaltningen. Alligevel så socialforvaltningen med skepsis på samarbejdet mellem socialrådgiverne og lærerne på skolen, fordi kommunens udgifter til sociale indsatser i skoledistriktet som følge af samarbejdet voksede og endte med at være højere end i kommunens øvrige skoledistrikter.² Som konsekvens af dette besluttede kommunen at trække socialrådgiverne væk fra skolen, hvilket i realiteten indebar, at det tværprofessionelle samarbejde blev bragt til ophør. Dette blev yderligere stadfæstet ved en efterfølgende implementering af en kommunal skolereform, der blev gennemført ud fra et mål om højere faglighed og nedlæggelse af specialklasser for at fremme integration i klasser. I forbindelse med denne omstilling blev yderligere nogle lærere og pædagoger som havde været en del af det tværprofessionelle referencefællesskab opsagt eller forflyttet til andre skoler.

Eksemplet er en illustration af, at krav og forventninger til tværprofessionelle samarbejder er komplicerede og modsætningsfyldte og understreger pointen om, at prioriteringer af det tværprofessionelle samarbejde ikke kun handler om at løse velfærdsstatens opgaver bedre. Det tværprofessionelle kan, som vist i eksemplet, på en gang være succes-

fuldt i forhold til opgaveløsning og en belastning i forhold til det økonomiske grundlag og for myndighederne evne til at fordele og kontrollere ressourcerne. Det dominerende styringsrationale bliver i eksemplet det økonomiske, hvilket får konsekvenser for, hvilke former for tværprofessionelle samarbejder der understøttes. Der er i praksis mange krav om tværprofessionelle samarbejder, men det er ikke alle tværprofessionelle opgaver, der prioriteres, og de, der gør, skal foregå på bestemte og klart definerede præmisser. Det ser man fx i forordningerne om øget samarbejde mellem pædagoger og lærere i folkeskolen. Man kan således se eksemplet som udtryk for, at de professionelle, hverken som professioner eller som tværprofessionelle samarbejder gives særlig stort rum til at definere og prioritere deres indsatser inden for de mål og rammer, som økonomistyringen tilbyder. Både professioner og tværprofessionelle samarbejder bliver derimod set som redskaber til at løse på forhånd definerede opgaver, der bestemmes af staten og kommunerne for at understøtte deres myndighed til at forvalte offentlige ressourcer og opgavedefinitioner.

Konklusion

Det tværprofessionelle er et nyt ideal, der udfordrer det traditionelle billede af professioner som autonome aktører i velfærdsstatens tjeneste. Dermed indgår det som del af et nyt styringsrationale, hvis tilblivelseshistorie sammen med andre politiske og styringsmæssige forandringer kan ses som det, Pedersen betegner som et skift fra velfærdsstat til konkurrencestat. Denne udvikling fra professionsbaseret råderet og definitionsmagt til central forvaltning af ressourcer og opgaver har en parallel i de

professionelles egne udfordringer med og oplevelser af at håndtere dilemmaer i deres praksis og af borgenes oplevelse af at komme i klemme i eller at blive svigtet af velfærdsinstitutionerne. I denne kontekst af konkurrerende værdier og interesser har begrebet været intuitivt meningsfuldt, men især har det tværprofessionelle vist sig at være et smidigt instrument som styringsredskab, fordi det kan fremme professionel fleksibilitet uden, at staten dermed giver afkald på den tætte styring af professionerne. Tværtimod kan det tværprofessionelle defineres ved mål og metoder, som er rettet mod helt specifikke afgrænsede indsatsområder og som kan hjælpe staten til at afværge mere fundamentale kritikker af dens egne institutioner.

Den tværprofessionelle fordring indebærer, at de professionelle egen etik og vidensgrundlag må afbøjes i mødet med andre professioner. Professionerne bliver ikke egentlig opløst eller nedlagt, men de opretholder heller ikke en fuldstændig autonomi. Effekten af statslige krav om tværprofessionelle samarbejder er, at de professionelle fællesskaber udfordres og diversificeres ved at skulle imødekomme forskellige krav om samarbejde med konkurrerende rationaler. De professionelle, som indgår i tværprofessionelle samarbejder, er derfor henvist til at hente legitimitet andre steder end i selve professionsfællesskabet. Det gør dem mere afhængige af myndighedernes definitioner på, hvad der er problem, og hvad der er løsning, hvilket medvirker til, at der opstår forskellige orienteringer og loyaliteter inden for de enkelte professioner (Gulløv, 2015). Samtidig rummer konstruktionen af tværprofessionelle arbejds- og ansvarsopgaver også mulighed for en omstilling, der tager

skridtet videre i retning af at definere og institutionalisere nye velfærdsspecialiseringer, som løsrives fra professionerne og fra de institutioner og organisationer, der tidligere har varetaget opgaver og ansvar.

Tværprofessionelle arbejdsopgaver er derfor blevet en mulighed, som myndigheder kan bruge målrettet til at adressere påtrængende politiske udfordringer. Det tværprofessionelle samarbejde giver mulighed for at bruge målstyring til at udfordre de klassiske professioners autonomi og monopol på privilegier. Imidlertid viser eksemplet, at de professionelle er udfordret af de konkurrerende værdier og interesser, der præger både skolen og konkurrencestaten. Derved bliver de afhængige af ekstern legitimering, hvilket har den effekt, at det svækker deres professionelle autoritet og det fører til professionerne internt præges af konkurrerende værdier og splittelse. Det tværprofessionelle samarbejde er således ikke kun et redskab til at gøre velfærdssystemet mere effektivt og fintmasket i sin måde at varetage og opfange borgernes særlige behov. Det er også et symptom på, at professionerne er historisk forankret i statslige institutioner og arbejdsformer, som er under pres for at honorere modsatrettede krav, de ikke kan opfylde, og det er vidnesbyrd om en usikkerhed om professionernes fremtidige status i konkurrencestaten. En usikkerhed, som allerede har svækket professionernes gennemslagskraft i forhold til at tolke og anbefale, hvordan samfundets mangeartede velfærdsudfordringer løses.

Udviklingen af referencefællesskaber på tværs af professionerne bidrog således til at etablere et fælles grundlag for samarbejdet. Men dette fælles grundlag var samtidig udtryk for en professionel autonomi, som stod i modsætning til mere instrumentelle forståelser af, hvornår tværprofessionelle samarbejder var ønskelige.



REFERENCER

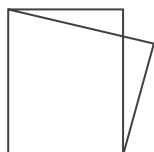
- Boltanski, L. & Thevenot, L. (2006). *On Justification: Economies of Worth*. New Jersey: Princeton University Press.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. I *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (pp. 29-56). Dordrecht the Netherlands; New York: Springer Publishing.
- Gulløv, J. 2003: Professionsbachelor og pædagoger i den symbolske kamp. I: Ærø, L. (red), *Pædagogen som professionsbachelor*. PUC. Viborg.
- Gulløv, J. 2015: *Dømmekraft i praksis. En antropologisk undersøgelse af professionelle på en skole*. Forskerskolen i Livslang Læring. Academic Books. Roskilde Universitets Center/Samfundslitteratur.
- Latour, B. (1988). The Politics of Explanation: an Alternative. I: S. Woolgar (Ed.), *Knowledge and Reflexivity, New Frontiers in the Sociology of Knowledge* (pp. 155-177). London: Sage Publications.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pokernet, 2013. <https://www.pokernet.dk/forum/tvaerfaglig-samarbejde-vs-tvaerprofessionelt-samarbejde.html>

ENDNOTES

- ¹ I forbindelse med omorganiseringen fastslog daværende departementschef, at ledige stillinger i ministeriet primært skulle besættes af jurister og økonomer. Samtidig nedlagde ministeriet en lang række fagkonsulentstillinger, som hidtil havde stået for ministeriets faglige tilsyn med uddannelserne og sikret, at ministeriet havde faglig indsigt inden for de forskellige uddannelser.
- ² Kilde: interview med socialrådgiver i kommunen.

Det tværprofessionelle samarbejde

– et paradoks i skolens socialpædagogiske arbejde?



Ditte Tofteng,
docent, ph.d. og
Mette Bladt, forsker,
ph.d., Forsknings- og
Udviklingsafdelingen,
UCC

Tværprofessionelt samarbejde er tidens løsen på komplekse sociale problemstillinger. Den moderne velfærdsstats borgerindsatser synes at kræve et særligt samkoordineret arbejde mellem professioner. Men nogle gange ser det ud til, at det tværprofessionelle ender med at stå i vejen for en sagsgang og indsats, der er faglig meningsfuld og foregår rettidigt. Artiklen vil – med udgangspunkt i en case fra et længevarende aktionsforskningsforløb på en skole i Københavnsområdet – sætte fokus på, hvordan det tværprofessionelle samarbejde kan blive et benskænd for opgaveløsningen. Artiklen viser, at det tværprofessionelle nogen gange ender med at blive systemets svar på de af systemet skabte problemer.

Indledning

"Samarbejder i den offentlige sektor ses som et effektivt middel til at løse komplekse problemer og opgaver, skabe effektive løsninger gennem ressource mobilisering, og udfordre vanetænkning og skabe innovation. Alt sammen noget, der bidrager til at skabe mere for mindre" (Sørensen og Torfing 2016). Samarbejde er altså ifølge disse førende forskere midlet til en mere effektiv og mere innovativ offentlig sektor, hvor tværgående indsatser skaber gensidige udvekslinger af ressourcer og ideer med henblik på at skabe mere helhedsorienterede løsninger. Den engelske forsker Charlotte Pell retter derimod en skarp kritik mod det tværprofessionelle samarbejde. Hun går så langt som at kalde en af sine artikler *Against Collaboration* (Pell 2015) og lister en række grunde til, at samarbejde ikke skal udgøre en politisk intention i sig selv, og hun understreger, at samarbejde ikke løser usammenhængen eller

Det tværprofessionelle samarbejde – et paradoks i skolens socialpædagogiske arbejde?

problemerne med fragmenteret service i den offentlige sektor i et new public management system.

Det tværprofessionelle samarbejde eller de tværprofessionelle indsatser i det offentlige system er således både kritiseret og hyldet, men væsentligt er det at bemærke, at både kritikeren Pell og fortalere Torfing og Sørensen er optagede af, at samarbejde ikke i sig selv må være et mål. Problemet er ifølge Sørensen og Torfing (2016), at de tværgående samarbejder oftest trækkes ned over hovedet på de udførende led eller frontpersonalet. På den måde bliver det tværgående samarbejde et mål i sig selv – ikke et middel til opgaveløsning på tværs af professioner, forvaltninger og sektorer. At have samarbejde som målsætning i sig selv er reduktionistisk i den forstand, at fokus i den velfærdsstatslige opgaveløsning på sin vis ikke må være at skabe gode relationer mellem de professionelle, men at skabe gode liv for borgerne. Endvidere påpeger Pell, at samarbejde på tværs af professioner, institutioner og sektorer som oftest betyder øgede omkostninger til at godkende procedurer for samarbejdet, til selve samarbejdet og til den efterfølgende dokumentation af samarbejdet. Der er således tale om fostringen af et nyt lag af bureaukrati, når vi indgår i tværinstitutionelle og tværfaglige samarbejder. Det er med andre ord værd at overveje, om vi får det ud af det, som vi forventer. Ifølge den danske forsker Morten Ejrnæs findes der ydermere ikke megen dokumentation for, at tværfaglighed kvalificerer det sociale arbejde. Ligesom der heller ikke findes meget empirisk forskning, der systematisk afdækker grundlaget for tværfaglige samarbejde (Ejrnæs 2006). Vi ved kort sagt ikke, om det virker. Men vi har en

forventning om, at det gør det. En pointe han deler med Pell.

Samtidig ved vi fra organisationsforskningen, at øget samarbejde i samspil med øget indflydelse på eget arbejde øger arbejdsglæde og produktivitet (Levin 1946; Hvid 2006; Nielsen 1996). Så på den baggrund er løsningen af de komplekse problemer i den offentlige sektor, som samarbejde mellem flere perspektiver og mennesker med forskellige ekspertiser, fornuftig. Således opnås også de ønskværdige helhedsorienterede indsatser (Kampman 2014). Det giver os imidlertid et dobbelt perspektiv på samarbejdet på tværs. På den ene side er det tværprofessionelle en omkostningstung løsning, der uhensigtsmæssigt er ved at blive et mål i sig selv uden egentlig belæg for, at det virker og på den anden er det et fagligt begrundet svar på samtidens komplekse problemstillinger.

Sammen med Pell kunne man spørge om det behov, der opstår for tværprofessionelt, tværinstitutionelt og tværsektorielt samarbejde i sagsgange i den offentlige forvaltning ikke netop opstår, fordi vi som en del af *new public management*-tænkningen har opdelt den kommunale opgave i række forskellige forvaltninger med særlige specialiserede områder, men også en række professioner med særligt specialiserede faglighed. Argumentet for denne organisering eller styring af den kommunale opgave er, at det er mere effektivt og omkostningslet (Hood 1991). Det er dog et argument, der stilles mange spørgsmål ved. Senest med Christoffer Hood (2016), der peger på, at netop denne måde at forvalte og styre den offentlige sektor ikke giver det ønskede resultat. I denne artikel ser vi, at løsningen af sociale problemer udfordrer

den forvaltningsopdelte logik, idet sociale problemer er transcenderende i forhold til en forvaltningsopdelt logik. Sociale problemer indretter sig ikke efter kommunens opdeling i områder og fagligheder, de går på tværs (Bladt 2013), og at gå på tværs af sektorer, forvaltninger og institutioner vanskeliggøres af systemets logik, og sagsgange bliver tunge og langsommelige.

Hvordan skal det tværprofessionelle forstås? – et overblik

Og hvad er det så overhovedet, vi forstår ved samarbejde, samarbejde på tværs eller tværprofessionelt samarbejde – er det alt sammen det samme? Der er lavet en række overblikartikler, der forsøger at kortlægge feltet (Midskard 2008; Hedegaard-Hansen 2014). Nogle konkluderer, at samarbejdet er vanskeligt, fordi de professionelle kulturforskelle udgør en barriere (Hall 2005), andre at frontlinjepersonalet oplever, at de samarbejder om sagen, men egentlig forhandler de magten i rummet eller sagen (Lauvås og Lauvås 2006) og andre igen fokuserer på, at samtalerne mellem de respektive professioner hele tiden skifter retning pga. de forskellige positioner og steder de enkelte professioner repræsenterer, samt deres forskellige faglige optagethed (Højholdt, C. 2001). Andre arbejder systematisk med det faglige kendskabs betydning for samarbejdet (Edwards 2011). At de professionelle monopoliserer viden er en ældre kritik, der også rejses (Illich 1970).

Vender vi blikket mod videnskaberne kan man tale om forskellige varianter af tværvidenskab (Enevoldsen 2012): Tværfaglighed, tværvidenskab, multidisciplinaritet, interdisciplinaritet og transdisciplinaritet. Tværfaglighed forholder sig særligt til

et uddannelsesperspektiv, hvor flere discipliner indeholdes samtidigt i én uddannelse. Tværvidenskab ses som en fælles betegnelse for forskningstilgange, der går på tværs af de bredere (klassiske) videnskaber eller discipliner. Multidisciplinaritet kan forstås som tværvidenskab, men uden at disciplinernes grænser overskrides. I interdisciplinaritet sker en interaktion mellem disciplinerne, det kan ske som overtagelse, videreudvikling eller blot brug af teorier og metoder fra en disciplin til en anden. I en transdisciplinaritet er der ikke længere blot tale om interaktion og gensidigt udbytte, her foregår en reel overskridelse mellem disciplinerne. (Enevoldsen 2012)

Alle disse varianter har at gøre med måder at lade viden ind- og udflette sig med og om hinanden. Der er altså tale om vidensskabelse på tværs, og man kan sige, at hele denne forholde sig til det tværprofessionelle eller indsatser på tværs i et vist omfang er inspireret heraf. Det, der sker i forbindelse med den offentlige sektor, er dog rammesat af et organisatorisk perspektiv, og det kommer på den måde til at handle om måder at samarbejde på. At vi alligevel tager det med her, handler om, at det har haft betydning for professionernes faglig tilblivelse og udvikling. Det professionelle arbejde repræsenterer jo netop fagligheder, discipliner og videnskaber, og herved kommer akademias hierarkier, selvforståelser og tilgange til at præge det samarbejde, der er og muliggøres mellem professionerne (Hamre 2016).

Tværprofessionelt samarbejde i skolen

Tværprofessionelt samarbejde i folkeskolen omkring *inklusion* kan siges at gå på to ben. Det ene er det interne samarbejde mellem de på skolen ansatte

professioner, typisk lærere og pædagoger og i noget omfang andre internt ansatte ressourcepersoner som AKT-vejledere, inklusionsvejledere og læsevejledere etc. I enkelte tilfælde kan der være tale om, at skoler har ansat socialrådgivere eller andre professioner i støttefunktioner. Dette interne samarbejde har en fælles opgave med at skabe et inkluderende læringsmiljø på skolen, og det er alle de øvrige ressourcepersoners opgave at støtte enten barnet direkte eller at støtte læreren i arbejdet med barnet og skabelsen af et inkluderende læringsmiljø (Hedegård-Sørensen 2016).

Det andet ben i det tværprofessionelle er det eksterne. Det knytter sig som oftest til samarbejdet i skolens ressourcecenter, hvor professioner som sundhedsplejersker, psykologer, tale-høre pædagoger, socialrådgivere og andre med særlige professionelle profiler deltager. Professionerne i skolens ressourcecenter kommer (i København) typisk fra to forvaltninger, nemlig Børne- og ungeforvaltningen (BUF) og socialforvaltningen (SOF). I nogle tilfælde udvides det eksterne samarbejde med professioner, der ikke er direkte knyttet til ressourcecenteret, men er tilkaldt på skolen for at understøtte og hjælpe i særligt vanskelige situationer eller ved særlige tiltag. Det kan være læringskonsulenter eller pædagogiske konsulenter.

Samarbejdet eller udvekslingerne mellem interne og eksterne ressourcepersoner foregår ifølge forskerne Gottlieb og Rathmann på forskellige måder: den rådgivende funktion, den konsultative funktion, inspiratoren og sparringspartnere (Hedegård-Sørensen & Hansen 2016: 73; Hansen 2014).

Der kan spores store varianter på skolerne og i skolernes måde at organisere det tværprofessionelle samarbejde (Hedegård-Sørensen & Hansen 2016), og de forskellige varianter har forskellige udgangspunkter. Men målet for begge er at skabe en bedre skole for børnene. Det er ikke kun new public management-perspektivet, der taler for et øget fokus på samarbejde eller øget samarbejde i det hele taget. Også de fagprofessionelle selv ser det giver mening at arbejde sammen for en mere helhedsorienteret indsats. Udfordringerne er, at samarbejdet ikke nødvendigvis er et samarbejde, hvor der er afsat god tid til udveksling, til udvikling og til samspil. Det tværprofessionelle samarbejde er oftest udtænkt i et organisatorisk øjemed og handler ofte om at samle de berørte fagpersoner i samme rum for en kort stund, således at alle kan få de opgaver med sig, der er deres at gøre noget ved. Dette giver ikke nødvendigvis et fagligt samspil – det giver blot en klarhed over, hvem gør hvad.

Samarbejde på tværs – om inklusion i den danske folkeskole

Udgangspunktet for denne artikel er et aktionsforskningsforløb gennemført i samarbejde med en skole i Københavnsområdet i perioden 2014-2015. Forløbet havde til formål at undersøge, hvordan pædagoger og lærere på skolen arbejdede med inklusion – hvilke problemer så de i forhold til en inkluderende skole og hvilke tanker og drømme de havde til, hvordan en inkluderende skole kunne se ud.

Der er mange måder at strukturere et aktionsforskningsforløb på indenfor de forskellige traditioner af aktionsforskningen (Drewes 2006; Reason & Bradbury 2001). Nærværende forløb var primært

På den ene side er det tværprofessionelle en omkostningstung løsning, der uhensigtsmæssigt er ved at blive et mål i sig selv uden egentlig belæg for, at det virker og på den anden er det **et fagligt begrundet svar på samtidens komplekse problemstillinger.**



inspireret af den kritisk utopiske aktionsforskning (Bladt 2013; Husted & Tofteng 2012; Nielsen 1996; Nielsen, Nielsen & Olsén 1999), der i sagens natur er optaget af et produktivt samspil mellem kritik og utopi frem mod alternative fremtidsudviklinger. Denne type aktionsforskning er som andre aktionsforskningstilgange optaget af at skabe et stærkt deltagerperspektiv både i forhold til praksisudvikling og vidensskabelse. Samtidig er målet at skabe en demokratisk arena for vidensproduktion, og der knyttes an til et stærkt forandringsperspektiv. Forløbet var også inspireret af andre typer aktionsforskning, der har et mere dialogisk og kommunikativt afsæt (Nielsen & Svensson 2006) og andre igen, der sætter det æstetiske og performative i fokus (Borup Jensen 2012; Husted & Tofteng 2011). Metodisk var forløbet derfor struktureret som en kontinuerlig

analytisk vekselvirkning mellem forskellige typer af værksteder, dialogarenaer og performative elementer. Konkret betød det, at de deltagende lærere fik mulighed for at analysere, kritisere, udvikle, afprøve og handle i forhold til arbejdet med inklusion på deres skole – sammen med hinanden og med indspark udefra. Blandt andet havde vi oplæg fra førende inklusionseksperter, der kunne præsentere nyeste viden om inklusion og give kritisk indspark til lærernes egne ideer og tanker, seancer med skuespiller, der så at sige spejlede lærernes tanker og ideer, ligesom vi havde skolens ledelse og eksterne samarbejdspartnere med i forskellige typer af dialoger – alt sammen for at udfordre, kvalificere og nuancere lærernes analyser og opfattelser af temaet: inklusion i den danske folkeskole.

Således er den type viden, der udspringer af denne forskningstradition udviklet i et med- og 'mod'spil med de personer, der deltager i et aktionsforskningsforløb – i dette tilfælde hele personalegruppen på skolen, hvor forskningen foregik. Som ovenstående indikerer, var vi i forløbet interesserede i at undersøge, hvordan personalet selv opfatter inklusionsarbejdet, hvilke barrierer og muligheder, der eksisterer i arbejdet med inklusion, og hvordan dette arbejde kan udvikles i fremtiden. Vi havde altså et stærkt fokus på at fremdrive lærernes "egen stemme", ikke ukritisk og ikke uden at udfordre denne stemme.

I den ramme eksperimenterede forløbet med at undersøge, hvordan og hvorvidt personalet kan og vil drive en skoleudvikling. Således ramler dette aktionsforskningsforløb ind i en dialek-

I denne artikel ser vi, at løsningen af sociale problemer udfordrer den forvaltningsopdelte logik, idet sociale problemer er transcenderende i forhold til en forvaltningsopdelte logik. **Sociale problemer indretter sig ikke efter kommunens opdeling i områder og fagligheder, de går på tværs.**



tisk udfordring, nøjagtig som Adorno og Horkheimer har formuleret i *Oplysningsens dialektik* (2001/1969): på den ene side er det en bydende nødvendighed, at samfund og samfundsmæssige løsninger produceres, udvikles og implementeres under humanistiske vilkår (og ikke under instrumentelle reificerende systemer), på den anden side er det ikke altid helt sikkert, at de løsninger, der produceres af 'mennesker selv', altid er særlig hensigtsmæssige. På den måde er vidensudviklingen kompleks: på den ene side kan der argumenteres for, at løsninger produceret lokalt kan blive ensidige og unuancerede. På den anden side kan der også argumenteres for, at netop de berørte professioner og det daglige personale er dem med indgående kendskab til både elever, skolen som organisation og dem selv og deres samarbejdspartnere som fagpersoner. På den måde bliver løsninger produceret af professionerne selv, på baggrund af analyser, dialog og

med- og modspil fra andre, netop særlig bæredygtige og kvalificerede.

Forskningen bidrager derfor med et indblik i, hvordan professionerne selv opfatter og fagligt håndterer inklusionsarbejdet i en praktisk hverdag og giver dermed et praksisindblik, samtidig med at nye måder at arbejde med inklusion i folkeskolen ser dagens lys (Tofteng & Bladt 2016).

Selvom aktionsforskningen producerer viden skabt i samspil og samarbejde mellem forskere og praksis, indtager de forskellige parter forskellige roller. Rollerne kan skifte fra forløb til forløb, men i nærværende case var rollefordelingen, at forskerteamet blandt andre opgaver havde og har den teoriudviklende og formidlende del. Når vi igennem denne artikel diskuterer forskellige begreber og så fremdeles, er det altså en forskers blik og ikke lærernes egne, der

anlægges. På lige fod med megen anden kvalitativ videnskab er denne artikel og dette vidensinput fremkommet som et stykke analytisk arbejde, der vekselvirker mellem teoretiske perspektiver og empiri. Empirien antager blot en anden karakter end eksempelvis interviews, da den er fremkommet via værkstedsarbejde, dialogarenaer og eksperimentelt arbejde lærerne selv har udført. Vi vil nedenfor i en mere prosaisk form berette fra en af projektgruppernes arbejde i forskningsforløbet. Det er således en lille del af hele forløbet, der præsenteres her (forskningsprojektet er afrapporteret mere udførligt i Tofteng og Bladt (2016), samt: <https://ucc.dk/forskning/ressourcer/inklusion-pa-tvaers>) som eksempel på lærernes praksiserfaringer og arbejde i forløbet. Casen anvendes til at diskutere forskellige perspektiver på tværprofessionelt samarbejde:

Det tværprofessionelle samarbejde – et paradoks i skolens socialpædagogiske arbejde?

Sofie og persongalleriet

De står der alle sammen – på rækken i galleriet – forældrene, lærerne, kammeraterne, socialrådgiveren, psykologierne, skolelederne, inklusionsvejlederen og en række flere. Anledningen er en ung pige, 'Sofie', i vanskeligheder; med problemer i familien, et højt fravær i skolen og en adfærd og attitude, der får voksne til at bekymre sig. Galleriet er en del af en scenisk fremstilling på spørgsmålet 'Hvem kan hjælpe?'. I refleksionerne over galleriet blev det fremhævet, at der var mange involveret i et bekymringsvækkende børneliv, men at det til trods var sagsgange og fremdrift noget langmodige.

Scenen afstedkom et medarbejderdrevet projekt med overskriften: Lange sagsgange – hvordan kunne det gå så galt? Projektgruppen bestod af fire lærere med forskellige baggrund og forskellige særlige tillægsuddannelser. Gruppen stillede flere spørgsmål; de lange sagsgange – hvorfor? børn SKAL inkluderes, hvorfor bliver de ikke det? Oplevelsen af, at der er skodder mellem skolen, de enkelte ressourcepersoner og de forvaltninger de kommer fra – hvordan kan det være?

Gruppen arbejdede dels med egne interne processer og dels med de processer, der rakte ud af huset ud mod andre ressourcepersoner, professioner og i sidste ende forvaltninger.

I forhold til de interne processer arbejdede gruppen med, hvordan de selv drøftede og dokumenterede, når et barn eller en ung vakte bekymring. Oplevelsen var, at de talte om det hele tiden,

men ingenting skete. På den baggrund endte gruppen med at ændre på egne procedure. De afholdt det de kaldte børnemøder og skrev systematisk logbog omkring alle børn i deres årgang.

I forhold til de eksterne arbejdsgange inviterede de til to møder. På disse møder deltog de eksterne ressourcepersoner fra to forvaltninger, BUF og SOF. Konkret var mødedeltagerne de professionelle fra skolens resourcecenter samt deres ledelse. Møderne tog udgangspunkt i konkrete børnesager, der var anonymiserede, men fungerede som eksemplariske cases, hvorudfra dialogen kunne tages. Der blev drøftet, hvem der havde hvilken rolle? Hvad der konkret skete på 'forvaltningsniveau', og hvilke handlemuligheder medarbejderne på skolen oplevede at have og hvilke de eksterne ressourcepersoner, så som reelle muligheder ud fra deres perspektiv.

Ved disse møder blev der kastet lys over en del af de mærkelige eller ulogiske sags- og arbejdsgange, gruppen havde identificeret. En del af de skodder gruppen havde identificeret blev i nogen grad åbnet. Blandt andet blev det langt klarere for gruppen, at deres egen dokumentation i 'systemet' var betydningsfuld for den videre sagsgang. Det var vigtigt at udfylde bekymringskrivelser og andre elektroniske dokumenter på en særlig måde for at de eksterne ressourcepersoner (socialrådgiverne blandt andet) kunne fortsætte direkte.

Samtidig blev det drøftet på disse møder, at det var problematisk, når de eksterne ressourcepersoner kom som

konsulenter, med en værktøjskasse af metoder, der muligvis var fornuftige nok, men allerede var afprøvet af lærerne tilknyttet klassen. Både fordi de havde erfaringer, men også fordi de fleste af dem havde særlige ekstra forløb og uddannelser, der i nogen tilfælde matchede dele af de eksterne ressourcepersoners faglige profiler.

Et sidste tiltag for gruppen var oplæg ved den afslutningskonference, der blev afholdt ved det overordnede projekts afslutning. I denne oplægsseance deltog områdedirektøren. Han lyttede og sammenlagt med de eksterne ressourcepersoner (fra hans egen forvaltning) ønsker til at være mere på skolen, blev der tilknyttet en socialrådgiver til skolen med fast ugentlig kontordag. Formålet var at hjælpe til dokumentationsarbejde og opstart af sagsgange. Samtidig blev det besluttet at bruge ressourcer på en ekstern medarbejder – en fraværskonsulent – der blandt andet skulle vække og følge enkelte elever i skole, så det sikredes, at eleverne dukkede op til undervisningen.

Gruppen konkluderede ved endt projekt: "Der er kommet flere ressourcer, men vi oplever at vi sidder med de samme problemer, for ressourcerne er eksterne. Det vi havde ønsket os var at nogen af disse ressourcer, tilfaldt os på skolen" (se: <https://ucc.dk/forskning/ressourcer/inklusion-pa-tvaers>).

Ikke for en hver pris – uhensigtsmæssig tildeling af ressourcerne?

På sin vis peger gruppen på, at der mangler ressourcer ift. at løfte den vanskelige opgave elever i sociale vanskeligheder udgør for en almindelig folkeskole. Samtidig peger gruppen på, at et stort og tværfagligt persongalleri ikke nødvendigvis er hensigtsmæssig for en hurtigere sagsgang. Da problemstillingen omkring de lange sagsgange bæres til det beslutende niveau, bliver det kommunale svar at knytte ressourcerne til skolen gennem eksterne professionelle. Og det bliver jo i sig selv en pudsighed, da de mange professionelle i persongalleriet udgjorde gruppens kritik i første omgang. Således optræder det tværprofessionelle som en barriere for en hurtigere og mere smidig sagsgang og gruppen må konkludere, at en tværprofessionel løsning blot giver endnu flere fagpersoner, der kan tage opstilling i galleriet, uden at denne løsning reducerer problematikken særligt.

I stedet ønsker gruppen, at nogle af de tildelte ressourcer kunne tildeles internt på skolen, netop for at sikre en helhedsorientering omkring eleven og dennes familie. Gruppen argumenterer for, at lærerne kender eleverne og også kunne varetage 'vækningsopgaver' og lignende dels for at sikre en helhedsorientering og dels for at undgå, at galleriet af professionelle simpelthen bliver for stort og uoverskueligt for både eleven og forældrene. På den måde peger lærerne på en tværfaglig løsning, der ikke går på tværs af professioner, men er en del af den enkelte professionelles faglighed. Lærerne sætter fokus på, at tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde i sig selv ikke nødvendigvis er løsningen hver gang, og de problematiserer det

at benytte det tværprofessionelle som et standardsvar. *One size fits all* er ikke altid tilfældet ifølge lærerne.

Fra konsultativ logik til sparringspartner En anden problematik, knyttet til casen om Sofie og det omfattende persongalleri, drejer sig om den konsultative praksis, der ifølge Hedegaard og Hansen er en af de mest anvendte samarbejdsformer nu om dage (2016). I den er der tale om mere funktionelle samarbejder, hvor det for de eksterne ressourcepersoner handler om at tilføre ny viden gennem egen viden. Det, der også kendetegner denne samarbejdsform er, at den tidsmæssigt ikke nødvendigvis kræver et længerevarende samarbejde mellem de interne og de eksterne professioner (Hedegaard & Hansen 2016). Det betyder, at forvaltningernes psykologer, inklusionsvejledere, socialrådgivere etc. ikke længere sidder ude på skolerne eller har deres gang i daginstitutionerne for på den måde at være i direkte kontakt med skolens hverdag og eleverne. De placeres centralt i tværfaglige enheder, der tilbyder konsultativt samarbejde. Således kan skolerne søge råd og vejledning af eksempelvis en psykolog omkring en given situation eller et givent barn. Psykologen vil da facilitere en proces med medarbejderne, eksempelvis reflekterende teams eller psykologen vil efter observationer af klasserummet med *eleven i*, foreslå forskellige klasseledelsesteknikker. Psykologen vil ikke arbejde direkte med den pågældende elev, han eller hun vil så at sige aldrig være på gulvet og med til at løse en problematik i *virkeligheden*.

Som det fremgår af casen har lærerne på skolen ikke specielt gode erfaringer med denne model, idet de påpeger, at der er

en verden til forskel på at foreslå tænkte muligheder, teorier og modeller og det at stå i den konkrete situation med en elev, der *går amo'*. Samtidig kan denne model også virke en anelse provokerende; flere af personalerne har mange efteruddannelser som fx inklusionspædagog eller lignende. Således er de bekendt med samme modeller og teorier som den konsultative person, men det er i den konkrete situation, at problemet udfoldes og ikke nødvendigvis opfører sig, som teorien foreskriver. Samtidig peger lærerne på, at ressourcer, der anvendes konsultativt, ikke er det samme som ressourcer tildelt direkte til en ekstra person i klassen i de vanskelige situationer. Og de ekstra hænder i klassen opleves som nødvendige i forbindelse med de vanskelige situationer. På den måde bliver den konsultative praksis ikke kun mere eller mindre overflødig, den fratager også ressourcer, der kunne anvendes i de konkrete situationer og forhindrer i nogen grad de enkelte fagprofessionelle i at arbejde tværfagligt.

At være sparringspartner viste sig at være en bedre vej. Som vi så i casen endte det med, at skolen fik en socialrådgiver på skolen en dag om ugen. Det vidste sig at være et produktivt element, der kunne og stadig kan forbedre dokumentationsarbejdet og dermed potentielt også reducere tiden i sagsgange. Det udvidede samarbejde mellem lærerne og socialrådgiveren betyder, at lærerne bliver trænet i at dokumentere indenfor sagsbehandlingssystemets logik, hvilket opleves som en *smutvej* til en smidigere og hurtigere sagsgang. At tildele skolen en socialrådgiver en dag om ugen betyder dermed, at der organisatorisk gives mulighed for de professionelle sammen kan kvalificere

Det tværprofessionelle samarbejde er oftest udtænkt i et organisatorisk øjemed og handler ofte om at samle de berørte fagpersoner i samme rum for en kort stund, således at alle kan få de opgaver med sig, der er deres at gøre noget ved. Dette giver ikke nødvendigvis et fagligt samspil – det giver blot en klarhed over, hvem gør hvad.



deres tværprofessionelle indsats i et fælles refleksionsrum (Eikeland 2006).

Professionsidentiteten og tværfagligheden

Når lærerne peger på en løsning af sociale sager og problemer, der trækker opgaverne tilbage til egen praksis, kan man anlægge et analytisk perspektiv, der stiller skarpt på silotænkning og stammekrig, eller det man kan kalde professionernes monopolisering af viden (Hall 2005; Lyng Rasmussen 2014). Når lærerne svarer på sociale problemer ved at trække løsningen tilbage til egen praksis, tager de i et vist omfang monopol på den viden, der skal til for at løse problemstillingen. Mange

af lærerne i nærværende eksempel har dog en række tillægsuddannelser til deres læreruddannelse. De har så at sige udviklet deres professionsidentitet til at være bredere end den lærerfaglige. Men man kan dog stille sig en smule skeptisk overfor for denne monoprofessionelle løsning. Selvom lærerne gennem et langt professionelt liv med op til flere uddannelsesmæssige input må siges at have den erfaring og den anciennitet, der synes nødvendig for at kunne håndtere sociale problemer, er det alligevel et noget ensidigt svar. Og i et arbejdslivsperspektiv et spørgsmål om, der er tid til både at tage sig af fagdidaktikken og de sociale problemer. At have flere fagligheder involveret i sociale sager er

både fagligt og menneskeligt et godt svar på de ønskede helhedsorienterede løsninger. Og lærerne er vel principielt heller ikke uenige. De erfaringer, de har med det tværprofessionelle samarbejde og system, er dog ikke entydigt positive. Så når de skal pege på løsninger, trækker de opgaverne tilbage til dem selv. Dette kan analyseres som professionel monopolisere, men det er i vores øjne ikke det eneste, der er på spil.

Det tværprofessionelle som paradoks – afrunding

Denne artikel har sat fokus på det tværprofessionelle samarbejde med udgangspunkt i lærernes oplevelser i deres faglige hverdagspraksis. Udgangs-

punktet har været et medarbejderdrevet projekt, der har haft fokus på netop det tværprofessionelle samarbejde knyttet til sagsgange i forhold til det bekymringsvækkende børneliv. Gennem casen samt de efterfølgende analyser af casens væsentligste temaer ser vi således, at lærerne peger på en række problemer i det tværprofessionelle perspektiv. Først og fremmest peger de på det problematiske i den nærmest naturaliserede forståelse af, at løsningen på komplekse problemer i sociale sager betyder ressourcetildeling i form af ekstra eksterne ressourcer. Vi ser også, at lærerne peger på, at det tværprofessionelle samarbejde foregår mest hensigtsmæssigt, når de bruger sparingspartner modellen. Disse to tematikker er forskningsmæssigt interessante, og analyserne skabt i samarbejde med lærerne bringer ny viden til feltet omkring det tværprofessionelle, hvor vi sammen med lærerne konkluderer: at det tværprofessionelle samarbejde (i et vist omfang) bliver systemets svar på systemets problemer; idet det for at kunne svare på systemlogikkens opdeling og opsplitning af sagsgange og funktioner bliver nødvendigt at samle en lang række professionelle for at kunne skabe den nødvendige helhedsorienterede indsats. Fra skolens og lærernes perspektiv bliver konsekvensen på sin vis endnu længere sagsgange, alt for mange hænder og en uhensigtsmæssig opsplitning og

udlicitering af deres daglige arbejde med elever i mistrivsel.

Træder vi et skridt tilbage fra de fælles analyser med lærerne, kan vi se andre elementer. Her træder det monofaglige op overfor det tværfaglige, og man kan se lærernes ønsker om at varetage flere opgaver selv som et slags ensidighed eller monopolisering fra lærernes side. At trække opgaver tilbage fra samarbejde til at løse monofagligt synes ikke nødvendigvis at være den bedste løsning. Alligevel kan vi se lærernes svar som et erfaringsbåret svar. Lærerne har ikke erfaringer med, at det tværprofessionelle samarbejde har de nødvendige betingelser for at kunne udvikle sig fagligt hensigtsmæssigt eller give de enkelte professionerne mulighed for at få den indflydelse på arbejdet, som de har ønsker om. En oplevelse, der muligvis deles af det øvrige professioner, der i dette projekt kun perifert deltog i analyserne af projektets fund. Derfor bliver et af deres svar at trække opgaverne hjem i egen ramme og ansvarsområde, fordi samarbejdet har ikke nødvendigvis de rette betingelser.

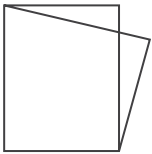
Fra et forskningsmæssigt perspektiv – i form af arbejdslivsforskningen og det pædagogiske felt omkring professionerne – betragtes samarbejdet i fælles refleksionsrum (Eikeland 2006) som betydningsfulde for, at de tværprofes-

sionelle indsatser og samarbejder kan få tid og plads til at udvikle sig til faglige arenaer rettet mod en helhedsorienteret indsats. Som det berettes fra casen indkaldte gruppen til dialogmøder mellem dem selv og medarbejderne fra ressourcecenteret og deres respektive ledere. Dialogerne på disse møder afspejlede en uvanthed med at drøfte faglige forhold og forståelser omkring sagsgange som faglige dialogpartnere. Dette er på linje med Bjørn Hamres (2016) og Crisstina Muncks (2016) forskning i og om det tværprofessionelle. Dialogerne synes at tage form af (som tidligere nævnt) opgavefordeling mellem resourcepersoner og ikke refleksionsrum for fagpersoner. Forløbet peger således på, at det tværfaglige rum må udvikles, og der skal stilles andre organisatoriske rammer til rådighed i form af tid og plads. Men det peger samtidig på, at det tværprofessionelle samarbejde ikke altid er svaret på de komplekse problemer vores velfærdsprofessioner håndterer i deres daglige arbejde. Det forbliver et paradoks, at vores organisering af velfærdsstatens ydelser lægger an til og kalder på nødvendigheden af at inddrage flere faglige professioner i opgaveløsningen, når netop denne inddragelse synes at vanskeliggøre selvsamme opgaveløsning, fordi vi bliver for mange om opgaven.

REFERENCER

- Bladt, M. (2013). *De unges stemme – udsyn fra en anden virkelighed*, Ph-d. afhandling Roskilde: Roskilde Universitet.
- Borup Jensen, J. (2012). Musik, kunst og æstetisk læring. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. og Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning – en grundbog*. København: Samfundslitteratur.
- Drewes Nielsen, Lise (2006). The methods and implication of action research. In: Nielsen, K.A. and Svensson, L. (eds.) (2006). *Action research and Interactive research. Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Edwards, A. (2011). *Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise*. International Journal of Educational Research. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Eikeland, O. (2006). Yrkeskunskabens epistemologi, yrkeskunnskap og aristoteliske kjennskapsformer. I: Askerøi, E. og Eikeland, O. (red.). *Som gjort så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetence*. Højskolen i Akershus. Forskningsserie no 13. Lillestrøm: Højskolen i Akershus.
- Ejrnæs, M. (2006). *Faglighed og tværfaglighed – vilkår for tværfagligt samarbejde mellem sundhedsplejersker, pædagoger, lærere og sagsbehandlere*. København: Akademisk forlag.
- Enevoldsen, T. og Erling, J. (red.) (2012). *Tværvidevidenskab i teori og praksis*. København: Hans Reitzel.
- Hall, P. (2005). Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of interprofessional Care supplement 1*: 188-196. Taylor & Francis. DOI: 10.1080/13561820500081745.
- Hamre, B. (2016). Når diagnosen dikterer pædagogikken I: Hamre, B. og Larsen, V. (2016). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frydenlund: København.
- Hansen, Janne Hedegård (2014). *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Rapport for undervisningsministeriet. København: UVM.
- Hedegård- Sørensen, L. og Hedegaard-Hansen, J. (2016). Flerfaglighed som nødvendig for udvikling af inkluderende læringsmiljøer I: Hamre, B. og Larsen, V. (2016). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. København: Frydenlund.
- Hjort, Katrin, Ane Qvortrup & Peter Henrik Raae (red.) (2012): *Der styres for vildt: om paradokser i styring af pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public administration*. Vol 69 (83-19). DOI: 10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x
- Hood, C. and Dixon, R. (2015). *A government that worked better and cost less*. Oxford: Oxford University. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199687022.001.0001
- Horkheimer, M. and Adorno, T. W. (2001/1944). *Oplysningens dialektik – filosofiske fragmenter*. København: Gyldendal.
- Højholdt, C. (2011). *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Husted, M. og Tofteng, D. (2012). Aktionsforskning i Juul, S. og Brandsholm, K.: *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori*, København: Hans Reitzel.
- Hvid, H. (2006). *Arbejde og bæredygtighed*. København: Frydenlund.
- Illich, I. (1972). *Det skoleløse samfund*. København: Hans Reitzel.
- Kampmann, N. E. S. (2014). Lærer-pædagogsamarbejde – en politisk konstruktion og ledelsesudfordring. *Tidsskrift for arbejdsliv*. 16. årg. Nr 1.
- Lauvås, K. og Lauvås, P. (2006). *Tværfagligt samarbejde. Perspektiv og strategi*. Aarhus: Klim Aarhus.
- Lewin, Kurt (1997/1948)). *Resolving Social Conflicts. Field theory in social science*. Washington: American psychological Association.
- Lyng Rasmussen, G. (2014). Pædagogen ind i klasseværelset – professionsidentitet og et tværprofessionelle samarbejde i Ritchie, T. og Tofteng, D. (red.). *Pædagog i skole og fritid*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Midskard, J. (2008). Multi-Disciplinary Work [‘tværfagligt samarbejde’] in Denmark. An overview of the literature. *Nordisk Social Arbeid*. Nr. 3-4, vol. 28: 247-258.
- Munck, C. (2016). Når den pædagogiske faglighed undermineres af psykologien I: Hamre, B. og Larsen, V. (2016). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frydenlund: København.
- Nielsen, B.S., Nielsen, K. A. og Olsen, P. (1999). *Demokrati som læreproces – industri og Lykke – et år med dyndspringeren*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. A. and Svensson, L.(eds.) (2006). *Action research and Interactive research. Beyond practice and theory*.

Drømmen om sammenhæng



Mari Holen, lektor, ph.d. & Sine Lehn-Christiansen, lektor, ph.d., Center for Sundhedsfremmeforskning, RUC

Formålet med denne artikel er at undersøge de aktuelle bestræbelser på at skabe sammenhæng i de sundhedsfaglige professionsuddannelser generelt og specifik i sygeplejerskeuddannelsen. Vi ser på, hvordan sammenhæng italesættes i politiske dokumenter, der dannede grundlag for 2016-revisionen af de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser. Artiklen identificerer fire forskellige problematiseringer af sammenhæng: 1) sammenhæng mellem professioner og sektorer, 2) sammenhængende patientforløb, 3) sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked og endelig 4) sammenhæng mellem teori og praktik. Artiklen viser, at sammenhæng mellem teori og praksis italesættes som den dominerende udfordring og problemet, som reelt skygger for andre væsentlige problemer i den kliniske uddannelse.

Indledning

I et cirkulære om sygeplejerskeuddannelsen fra 1957 står der: "Grunduddannelse – dvs. sygeplejeforskolen og 3-årig uddannelse med forkursus – der er en forudsætning for opnåelse af autorisation som sygeplejerske *skal være sammenhængende*" (Indenrigsministeriet 1957: 1) (Indenrigsministeriet 1957).

I 2017 tales der stadigvæk om, at sygeplejerskeuddannelsen skal være sammenhængende. Sammenhæng er tilsyneladende både den gang som nu knyttet til *kvalitet i uddannelse*, hvad enten der er tale om en indre faglige sammenhæng i uddannelsen og uddannelsesforløbet, eller som sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarkedskrav (Heggen & Smeby 2012)(Heggen & Smeby 2012).

I denne artikel vil vi se nærmere på det, vi vælger at kalde "drømmen om sammenhæng". For selv om 'sammenhæng'

ser ud til at være forbundet med store forhåbninger om forbedret kvalitet i uddannelse, synes der at herske forskellige forestillinger, om hvor der mangler sammenhæng, og hvad denne sammenhængsproblematik egentlig består i. Vi undersøger dette ved at se på de centrale politiske dokumenter som lå til grund for udvikling af nye sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser, der trådte i kraft september 2016 og særlig revideringen af sygeplejerskeuddannelsen. Men inden vi kaster os ombord i de politiske forståelser af sammenhæng, vil vi uddybe vores interesser for netop *sammenhæng*.

PÅ TVÆRS

Siden 2015 har vi været tilknyttet forsknings- og forandringsprojektet "PÅ TVÆRS – Sammenhæng på tværs i fremtidens sygeplejerskeuddannelse" (PÅ TVÆRS) som følgeforskere.¹ De første idéer til projektet blev født blandt gruppen af Klinisk Undervisningsansvarlige Sygeplejersker (KURS) i de seks sengebærende centre på Rigshospitalet og den koordinerende klinisk uddannelsesansvarlig sygeplejerske i direktionen. Formålet med PÅ TVÆRS er, at sygeplejerskeuddannelsens kliniske del skal hænge bedre sammen, ud fra en betragtning om, at den kliniske uddannelsesstruktur gør det svært for studerende at bygge bro mellem de forskellige kliniske perioder. Som projektleder Betina Wilhelm udtaler er håbet: "at styrke de studerendes faglige kompetencer og kliniske færdigheder samt professionsidentitet til brug i fremtidens sundhedsvæsen (Rigshospitalet 2015)" (Rigshospitalet 2015).

PÅ TVÆRS gennemføres som et uddannelseseksperiment (Sørensen, Hutter

& Jensen 2015)(Sørensen, Hutter, & Jensen 2015) for en projektklasse på 40 studerende gennem hele deres uddannelsesforløb (september 2015 - januar 2019). Det kliniske undervisningsforløb tilrettelægges med fire eksperimenter bestående af forskellige pædagogiske indsatser,² der er tænkt som gennemgående i den kliniske undervisning, *på tværs* af kliniske undervisningssteder i primær, sekundær og psykiatrisk sektor.

Vi har fra projektets start af været nysgerrige på præcis, hvilken form for sammenhæng der ønskes etableret i projektet, og vi er i løbet af projektets to første leveår blevet opmærksomme på, at den sammenhæng projektet problematiserer; altså sammenhæng i kliniske uddannelsesforløb *ikke* er særlig fremtrædende hverken i forskning, politik eller uddannelsesplaner. Det har gjort os nysgerrige på at gå dybere ned i en analyse af, hvorfor nogle sammenhængsproblematiseringer synes at være mere fremherskende end andre?

Teoretiske og metodiske bemærkninger

Artiklen er en analyse af en række uddannelsespolitiske dokumenter, der er udformet i forbindelse med 2016-revisionen af de sundhedsfaglige professionsuddannelser. Vi vil undersøge, hvilke problemopfattelser som dokumenterne hviler på og derigennem vise, hvordan forskellige former for sammenhæng præger den måde, hvorpå klinisk uddannelse bliver diskuteret. Vi vil stille os undersøgende an for at blive klogere på, hvad disse sammenhængsforståelser består i og have et særligt fokus på, hvilke konsekvenser disse problematiseringer og de politiske prioriteringer heraf får for den kliniske del af sygeplejerskeuddannelsen.

Vi er inspireret af Carol Bacchis tilgang til policy-analyse (Bacchi 2009; Bacchi & Goodwin 2016)(Bacchi 2009, Bacchi & Goodwin 2016). Bacchis tilgang til policy-analyse implicerer en interesse for, hvordan noget bliver til og repræsenteres som et problem i policyudformning; blikket rettes mod problematiseringer. Det er en poststrukturalistisk inspireret tilgang, der forudsætter en andenordens analyse af den virkelighed og de løsningstiltag, som fremskrives i policy-arbejdet, hvilket henleder det analytiske fokus på selve policyprocessen som medskaber af den sociale virkelighed. Med Bacchi inspireres vi til at spørge: Hvilke sammenhængsproblematiseringer rummer dokumenterne? Hvilke antagelser hviler disse problematiseringer på, og hvor kommer de fra? Hvad lades ude af problematiseringernes søgelys-hvad tales der *ikke* om? Kunne man forestille sig andre problematiseringer end de anvendte – andre italesættelser? Reproduceres problematiseringerne andetsteds fra? Bliver de forsvaret, betvivlet eller gendrevet? Disse spørgsmål fungerer som inspiration til analysen, og svarene diskuteres løbende. Vi supplerer Bacchis tilgang med Norman Faircloughs ideer om intertekstualitet og interdiskursivitet (Fairclough 1992), som vi vurderer egnede til undersøgelse af et reformarbejde, idet de valgte dokumenter er produceret indenfor samme felt (eller med Faircloughs begreb: samme diskursorden) med det formål få indflydelse på uddannelsesudviklingen.

Præsentation af de analyserede tekster

Analysen bygger på ni dokumenter, udgivet i perioden 2010-2016. Dokumenterne er gengivet i tabel 1 nedenfor.

Tabel 1. Oversigt over de dokumenter, der indgår i analysen

	Udgiver	Titel	Dato
1.	Styrelsen for Videregående uddannelser, Uddannelses- og forskningsministeriet	Fælles om udvikling af de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser	25. august 2015
2	Styrelsen for Videregående Uddannelser, Uddannelses – og forskningsministeriet	Retning for de monofaglige udviklingsgruppers arbejde,	25. august 2015
3	New Insight (Uddannelses- og Forskningsministeriet)	Uddannelsesfremsyn på sundhedsområdet – Uddannelses- og Forskningsministeriet	2014
4	Implement (Sundhedskartellet)	Kompleks fremtid og reflektive sundheds-professionelle – Om videreudvikling og forbedring af sundhedsuddannelserne	2014
5	EVA	Tværsnit af sygeplejerskeuddannelsen	2010
6	Danske regioner	Kvalitet i fremtidens sundhedsuddannelser	2012
7	Kommunernes Landsforening (KL)		
	Next Practice – Udvikling af det nære sundhedsvæsen gennem bedre sundhedsuddannelser		2014
8	KL, Danske Regioner, FTF, LO og Danske Professionshøjskoler	Kvalitet og relevans i professionsbacheloruddannelserne	2015
9	Dansk Sygeplejeråd	Klinisk vejledning på sygeplejerske uddannelsen – en undersøgelse blandt vejledere i regionerne	2013

Dokumenterne er fundet via søgning på internettet samt samtaler med nøglepersoner. Vi fandt i alt 16 dokumenter og har efterfølgende udvalgt 9, der efter vores vurdering har spillet den vigtigste rolle i udformningen af de nye sundhedsuddannelser. Vi har valgt at sætte fire dokumenter i analysens forgrund. Det drejer sig om dokument 1-2 fra centraladministrationen, som har været retningsgivende for reformens indhold ved at udstikke rammerne for arbejdet og opstille ministeriets indholdsmæssige krav til revisionen af uddannelserne. Dokumenterne behandles analytisk som ét og refereres i teksten som 'de ministerielle rammedokumenter' eller blot 'rammedokumenterne'. Dokumenterne er særlig interessante, fordi de er udarbejdet med opbakning fra en enig styregruppe med repræsentanter fra Danske Regioner, KL, Sundhedsstyrelsen, Sundhedskartellet, Danske Professionshøjskoler samt Styrelsen for Videregående Uddannelser, dvs. de dominerende interessenter på området. Dertil kommer to rapporter: ministeriets 'egen' rapport udarbejdet af Implement, og Sundhedskartellets rapport udarbejdet af New Insight. Begge disse rapporter refereres af ministeriet som udgørende grundlaget for rammedokumenterne. Dokumenterne 5-9 udgør analysens baggrund; de trækkes ind i en undersøgelse af, hvordan problematiseringerne reproduceres eller transformeres i rammedokumenterne.

Sammenhæng som aktuelt problem

Man skal ikke læse længe før sammenhæng dukker op i de ministerielle rammedokumenter: "Uddannelserne skal tilrettelægges med et skarpt fokus på sammenhængende forløb, der binder teori og praktik/klinisk uddan-

Sammenhæng er tilsyneladende både den gang som nu **knyttet til kvalitet i uddannelse.**



nelse sammen – både den kommunale, regionale, statslige og private sektor i relevant omfang – og giver de studerende erhvervsrettede og personlige kompetencer, så de får en god overgang til arbejdsmarkedet efter afsluttet uddannelse”(Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015a:2) (Uddannelses- og forskningsministeriet 2015a:2).

I citatet vægtlægges et ”skarpt fokus på sammenhængende forløb”; de studerende skal lære at arbejde tværsektorielt med henblik på at skabe sammenhængende patientforløb. Der er flere forståelser af sammenhæng i spil, hvor bedre sammenhæng mellem teori og praktik får status af den nøgle, der kan åbne for de andre sammenhænge; sammenhæng i forløb, sammenhæng mellem sektorer og også sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked. Troen på at øget sammenhæng er løsningen på kvalitet fremtræder også i det næste citat.

”De studerende skal gennem uddannelsen tilegne sig stærke professionsfaglige kompetencer og skal med dette afsæt kunne indgå i tværfaglige og tværprofessionelle sammenhænge. Dimittenderne

skal have såvel stærke teoretiske som stærke kliniske/praktiske kompetencer. Det er behov for, at studerende får styrket deres handlekompetencer. Parterne peger på det såkaldte tredje læringsrum (simulationstræning, færdighedslaboratorier m.v.) som en metode, der kan bidrage til at styrke koblinger mellem teori og praktik, og som understøtter udviklingen af de studerendes handlekompetencer” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015a:3).

Det interessante i dette citat er, at dét, der angiveligt skal til for at styrke handlekompetencerne, er en øget sammenhæng mellem teori og praksis. Sammenhæng eller koblinger mellem disse elementer er altså det, der kan løfte de studerende læringsmæssigt. Yderligere interessant er det, at det anbefales at bruge simulations- eller færdighedstræning for at styrke sammenhængen mellem teori og praksis. Anbefalingen følger PÅ TVÆRS, hvor de studerende tilbydes simulationsundervisning som en del af deres kliniske perioder og den internationale trend (Lehn-Christiansen & Holen 2017b)(Lehn-Christiansen & Holen 2017b), hvor simulationstræning

i høj grad italesættes som en måde at koble teori og praksis (Rutherford-Hemming 2012; Strand, Náden & Slettebo 2009)(Rutherford-Hemming 2012; Strand, Náden, & Slettebo 2009). Forslaget er også interessant i lyset af, at en rapport udgivet af DSR i 2013 angiver denne læringsmulighed som en ikke-bæredygtig løsning. Der eksisterer for få simulations- og færdighedslaboratorier, og de der er anvendes i vid udstrækning af klinikken selv, og er derfor i mindre omfang tilgængelig for de studerende (Dansk Sygeplejeråd 2013)(Dansk Sygeplejeråd 2013). Simulationslaboratorier er dyre at etablere, hvilket er en udfordring al den stund, at revisionen skal gennemføres indenfor den eksisterende økonomiske ramme (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015a:2)(Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015a:2).

Sammenhæng der skaber sammenhæng

Analysen af de sammenhængsproblematiseringer, der findes i de ministerielle rammedokumenter, viser, at der er flere sammenhængsproblematikker på spil. Opsummerende kan vi pege på fire forskellige problematiseringer af sammen-

Det har gjort os nysgerrige på at gå dybere ned i **en analyse af, hvorfor nogle sammenhængsproblematiseringer synes at være mere fremherskende end andre?**



hæng: 1) Sammenhæng mellem professioner og sektorer, 2) sammenhængende patientforløb, 3) sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked og 4) sammenhæng mellem teori og praktik.

Sammenhængsproblematiseringerne kobles til hinanden på en særlig måde. Styrkelsen af sammenhæng mellem teori og praksis skrives frem som en vigtig nøgle i forhold til de øvrige sammenhængsproblematikker. En bedre sammenhæng mellem teori og praksis vil ligefrem skabe bedre sammenhæng mellem uddannelses- og arbejdsmarked, hvilket vil skabe sammenhæng i arbejdet mellem professioner og sektorer, der vil skabe sammenhæng i patientforløb. Der er med andre ord tale om fremskrivning af en særlig årsags-virkningssammenhæng, hvor sammenhæng mellem teori og praksis gives en prominent plads som det problem, der skal løse de andre problemer.

Sammenhæng som fremtidssikrende kompetence

Efter en gennemlæsning af de samlede dokumenter er det ikke nogen overraskelse, at det netop er disse fire sammenhængsproblematiseringer, der tales om i rammedokumenterne. Faktisk er aktørerne hele vejen rundt langt hen af vejen enige om, at der er et behov for bedre tværsektorielt samarbejde for at skabe sammenhængende patientforløb, og for at dimittenderne meget gerne må være meget arbejdsmarkedssparate. Alligevel er der noget, der undrer. For hvordan kan det være, at det netop er blevet sammenhængen mellem teori og praksis, der er blevet det dominerende uddannelsesmæssige problem? Hvorfor er det lige dén sammenhæng, der gøres til grundlagsproblematikken? Vi prøver at finde et svar i de to rapporter, der har dannet grundlag for rammedokumenterne.

Vender vi blikket mod den såkaldte *Fremsynsrapport* (New Insight 2014) (New Insight 2014), som blev udarbejdet på foranledning af ministeriet op til revisionen, kan vi konstatere, at de to første sammenhængsproblematiseringer (sammenhæng mellem professioner og sektorer med henblik på sammenhængende patientforløb) fremgår ganske tydeligt. Rapporten er en kompetenceprofil, hvori en ud af "de tre mest betydningsfulde generiske kompetencer i 2025" fremhæves til at være: "At kunne agere professionelt på tværs af organisatoriske, strukturelle og faglige siloer i sundhedssystemet i specialiserede og tværfaglige teams" (New Insight 2014: 11) (New Insight 2014: 11).

Det at kunne agere for et sammenhængende sundhedsvæsen italesættes hermed som en kompetence. Manglende sammenhæng i patientforløb og mellem

sektorer transformeres fra et organisatorisk og strukturelt problem, til den sundhedsprofessionelle ageren gennem teamarbejde. I rammedokumenterne ses det, at både behovet for sammenhængende patientforløb og sammenhæng på tværs af organisatoriske- og faglige opdelinger transformeres til et uddannelsesmæssigt krav; det bliver til et spørgsmål om uddannelsesindhold, kompetencer og kvalitet.

”Det tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejde understøtter de sundhedsfaglige indsatser og bidrager til at give borgeren og patienten et sammenhængende forløb. [...] For at opnå dette skal de tværprofessionelle studieaktiviteter indgå som en integreret del af hele uddannelsesforløbet og ses som en integreret del af den enkelte professionsfaglighed” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015b: 4).

Ministeriet udstikker her bindinger i forhold til oprettelser af nye uddannelsesmæssige elementer, som skal sikre sammenhængende patientforløb. Det interessante er, at uddannelsen til sygeplejerske som bekendt allerede udgøres af praktik i forskellige sektorer. Fokus lægges ikke på at skabe sammenhæng mellem de allerede eksisterende kliniske perioder men på nye uddannelseselementer.

Sammenhæng som uddannelses-kvalitetsproblem

Retter vi blikket mod sammenhængsforståelse tre og fire (sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked og sammenhæng mellem teori og praktik) ses det, at rapporten fra sundhedskartellet (Implement 2014)(Implement 2014) beskæftiger sig ganske omfattende

især med sammenhæng mellem teori og praksis. Rapporten, der i lighed med rapporten fra New Insight udgør grundlaget for de ministerielle rammedokumenter, er udarbejdet på foranledning af sundhedskartellet. Den repræsenterer dermed fagforeningernes syn på uddannelsesrevisionen.

Teksten forholder sig diskuterende til problematiseringen vedrørende manglende sammenhæng mellem teori og praksis; den fremhæver, at klinisk viden er andet og mere end ”anvendelse af teori”, og at teori ikke altid kan eller skal kunne anvendes i praksis. De to typer af uddannelsesmæssige arenaer skal ”komplementere hinanden”, ligesom det bemærkes, at der *kan* være et behov for, at uddannelserne på skoledelen i højere grad end nu relevansgøres i forhold til klinikken. Rapporten gør det til en væsentlig pointe, at der er ”et øget behov for klinikkens pædagogik og didaktik”.

Rapporten er dog mest optaget af, at kvaliteten af klinisk uddannelse ganske enkelt er for lav (Implement 2014: 12-13) (Implement 2014:12-13). Med rammedokumenterne in mente kan man mene, at sundhedskartellet forsøger på at ’bløde op’ på problematiseringen af den manglende sammenhæng mellem teori og praksis ved at parafrasere debatten ikke har sat spor i reformarbejdet, ganske som rapportens fokus på kvaliteten i den kliniske uddannelse ikke er god nok heller ikke kan genfindes i reformgrundlaget.

Interessant er det imidlertid, at det heller ikke er på New Insights foranledning, at sammenhæng mellem teori og praksis har fået så afgørende en plads i reformudspillet. Denne sammenhængsforståelse er nemlig slet ikke til stede i

rapporten. Teori og praksis optræder side om side, fx i formuleringer om, at de studerende skal ”Kunne forstå og reflektere over teorier, metode og praksis” (New Insight 2014: 29) (New Insight 2014: 29).

En rejsende problematisering

Svaret på hvor teori-praksis-problematiseringen kommer fra, og hvorfor den har fået den status, den har i ministeriets rammedokumenter, findes således ikke i de rapporter, der udgør de officielle grundlag. Til gengæld kan den identificeres i mange af de rapporter, der er udgivet af de centrale aktører i årene op til revisionen. Fx finder vi den i 2010 hos Evalueringsinstitutionen (EVA), der på baggrund af den første akkreditering af sygeplejerskeuddannelsen skriver: ”Efter reformen i 2001 blev der fremført det synspunkt at kløften mellem teori og praksis nu var ved at blive for stor (EVA 2006)” (EVA 2010: 10)(EVA 2010:10).

Citatet er et udtryk for en eksplicit intertekstualitet, idet der refereres til en egen tidligere udgivelse fra 2006, hvori manglende sammenhæng mellem teori og praksis konstitueres som problem. Det interessante er, at problematiseringen reelt set ikke foldes ud; det eneste, vi får at vide, er, at der er tale om en kløft, der er blevet for stor. Rapporten tager for givet, at læseren kender til substansen i problemet. Vi finder også problematiseringen hos Danske Regioner, der taler om, at der ”skal være en fornuftig sammenhæng mellem uddannelsernes teoretiske og praktiske indhold” (Danske Regioner 2012: 9) og hos Sundhedskartellet, der i samarbejde med de Danske Professionshøjskoler i 2014 afgav deres anbefalinger til uddannelsesrevisionen.

Styrkelsen af sammenhæng mellem teori og praksis skrives frem som en vigtig nøgle i forhold til de øvrige sammenhængsproblematikker.



”Koblingen mellem teori og praksis har været genstand for forskning og udvikling igennem lang tid, og de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser er gode eksempler på en solid og god kobling mellem den teoretiske viden og udfordringerne i den kliniske hverdag. Alligevel er der blandt de studerende en efterspørgsel efter bedre sammenhæng mellem de teoretiske og kliniske uddannelsesforløb. En række undersøgelser viser, at når de studerende oplever, at der er god sammenhæng mellem teorien og praktikken, er der en mindre risiko for, at de falder fra. Samtidig efterspørger arbejdsgiverne styrkede kliniske handlekompetencer” (Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler 2014:5) (Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler 2014: 5).

Professionshøjskolerne fremhæver interessant nok, at der er en god sammenhæng mellem teori og praksis. Men der bæres alligevel ild til bålet, for sammenhængen kan fra et studenterperspektiv blive endnu bedre. Således

reproduceres problematiseringen, alt imens der tilføjes, at en (endnu) bedre sammenhæng mellem teori og praksis ikke blot vil styrke slutkompetencerne; det vil også mindske frafaldet hos de studerende, et andet dominerende ”problem” i uddannelsessektoren. Andetsteds i dokumentet sendes der en bøn om, at professionshøjskolerne ”mangler her et økonomisk håndtag i kvalitets-sikringen og dialogen med de kliniske uddannelsessteder” (Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler 2014: 5) (Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler 2014: 5) (Sundhedskartellet & Danske Professionshøjskoler 2014: 5).

Udover de ovenfor citerede rapporter finder vi problematiseringen af teori-praksis-relationen i yderligere et dokument, nemlig i en rapport udgivet i samarbejde mellem mange af de centrale aktører. Denne rapport afgiver en række anbefalinger til revisionsarbejdet og fremhæver: ”Samspillet mellem teori og praktik spiller [...] en vigtig rolle for kvaliteten i uddannelserne. Det er derfor

af central betydning, at uddannelsesinstitution og praktiksted arbejder tæt sammen om uddannelserne, herunder praktikforløbene. Arbejdsgivere og uddannelsesinstitutioner har mange steder indgået partnerskabsaftaler, hvor bl.a. rammerne om praktikken og dens organisering aftales” (KL et al. 2015: 3) (KL et al. 2015:3).

Teori – praksis som dominerende problematisering

Meget tyder på, at dette kor af stemmer, der italesætter problemet omkring sammenhæng mellem teori og praksis har gjort indtryk hos Styrelsen for Videregående Uddannelser. Ser vi på selve bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje kan § 3 stk. 2 ses som et svar på den gentagne problematisering: ”Institutionen og den organisation der stiller praktiksted (klinisk uddannelsessted) til rådighed, samarbejder med henblik på at sikre sammenhængen mellem den teoretiske undervisning og praktikken (den kliniske uddannelse). Institutionen

sørger for at samarbejdet etableres og vedligeholdes" (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016: 1-2) (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016: 1-2).

Lovtekstens fokus er rettet mod den organisatoriske sammenhæng; hvor der stilles krav om udarbejdelse af "forpligtende aftaler" om samarbejdet, at skoleinstitutionen har pligt til at sørge for, at samarbejdet mellem skole og klinik etableres og vedligeholdes (§ 3). Sammenhængen konstitueres her som et organisatorisk anliggende, der skal sikres gennem en formalisering af samarbejdet mellem de uddannelsesorganisatoriske enheder.

Afrunding

Vi har i denne artikel vist, hvordan forskellige sammenhængsforståelser udgør en grundlæggende problematisering i de papirer, der ligger til grund for det reformarbejde, der gik forud for 2016-revidering af professionsuddannelserne indenfor sundhedsområdet. Vi identificerer fire sammenhængsproblematiseringer i de politiske oplæg til revisionen af de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser; 1) Sammenhæng mellem professioner og sektorer, 2) sammenhængende patientforløb, 3) sammenhæng mellem uddannelse og arbejdsmarked og endelig 4) sammenhæng mellem teori og praktik.

Af disse konstitueres 'sammenhængen mellem klinik og teori' som det dominerende uddannelsesmæssige problem. Det er her nøglen til løsning af de øvrige problemer findes. Implikationen af, at teori-praksis-sammenhængen gives så prominent en plads i revisionsarbejdet, synes at være, at spørgsmålet om kvaliteten af klinisk uddannelse

bliver et spørgsmål om kvaliteten af relationen til professionshøjskolerne. Spørgsmål afledt af klinikken selv (fx af ressourcemæssig karakter ikke) lades ude af rammedokumenterne. Ansvar for den gode kliniske uddannelse – som altså bliver lig med uddannelse, hvor der er sammenhæng mellem klinik og teori – bliver i høj grad til professionshøjskolernes ansvar; de skal sørge for, at 'koblingen' finder sted. Problematiseringen vedrørende teori-praksis fremstår således ved reformarbejdets afslutning ikke bare som dominerende, det konstitueres også som et problem af didaktisk og uddannelsesorganisatorisk karakter; nærmest uafhængigt af den praksis, hvori og til der uddannes. Fra vores synspunkt kan man sige, at det kliniske uddannelsesaspekt reduceres til sin relation til professionshøjskolerne. I hvert fald adresseres kvaliteten af klinisk undervisning ikke i sin egen ret.

Behov for nytænkning

Artiklen peger på et behov for at diskutere, hvorvidt opgaven med at styrke udvikling af klinisk viden og handlekompetence kan løses gennem didaktiske greb og ved at styrke professionshøjskolernes ansvar? Kan man dæmme op for de forringede økonomiske og ressourcemæssige vilkår ved at ansvarliggøre professionshøjskolerne for kvaliteten? Det er én af de diskussioner, som teori-praksis-diskussion paradoksalt nok 'skygger for'. Gallagher pointerer i en artikel fra 2004, at sygeplejerskeprofessionen har taget teori-praksis-diskussionen til sig i en sådan grad, at andre typer af tænkning og udvikling af profession og uddannelse end de, der tager netop dette udgangspunkt, forsvinder (Gallagher 2004) (Gallagher 2004). Vi er – med tanke på den seneste uddannelsesæn-

dring og en række nyere forsknings- og udviklingsprojekter (Borgnakke 2014; Haastrup et al. 2013) – (Borgnakke 2014, Haastrup et al. 2013) tilbøjelige til at give ham ret. Og der er en del, der tyder på, at det ikke kun er for sygeplejerskeprofessionen, at dette gør sig gældende. Et blik rundt i professionsfeltet viser, at drømmen om at skabe sammenhæng mellem teori og praksis er det juletræ, hvorom mange professioner danser. Pointen her er ikke at sige, at spørgsmål om relationen mellem de forskellige uddannelses-elementer ikke er relevant. Pointen er, at professionsfeltet og spørgsmålet om den gode professionsuddannelse rummer så mange andre vigtige spørgsmål. Praktik er så central og vigtig, at den fordrer at blive taget alvorligt i sin egen ret. Når klinik italesættes i relation til teori, bliver resultatet ofte til skolificering af det kliniske læringsrum (Implement 2014: 20) (Implement 2014: 20). Dermed sker der en reduktion af det kliniske rum, der netop er uforudsigeligt og kompleks på måder, der ikke kendetegner andre læringsrum – heller ikke det såkaldte 'tredje læringsrum', der rummer sin egen særegne kompleksitet (Soffer 2015). Man kan spørge, om det ikke også bliver konsekvensen af de nye forslag om øget brug af simulation?

Hvis vi altid adresserer klinisk uddannelse som den ene halvdel af makkerparret teori-praksis, sker ydermere oftest det, at klinisk praksis bliver til klinikken. Det vi ser i projekt PÅ TVÆRS er, at den konkrete kliniske kontekst har vældig stor betydning for, hvad de studerende lærer; praksis byder på så mange forskellige betingelser for læring, at vi i en klasse med 40 studerende reelt er vidner til 40 forskellige uddannelsesforløb. Det gør alverden til forskel, om man er i

Svaret på hvor teori-praksis-problematikseringen kommer fra, og hvorfor den har fået den status, den har i ministeriets rammedokumenter, findes således ikke i de rapporter, der udgør de officielle grundlag.



klinik i et ambulatorium, på en intensiv afdeling, på et plejecenter osv. Der er et behov for at forstå læring i disse meget forskellige kontekster, hvis uddannelserne skal forbedres (Larsen 2000). Dertil kommer, at der er rigtig mange sammenhænge mellem teori og praksis ude at gå, og at vi derfor har at gøre med en diskussion, der reelt rummer mange problemstillinger (Kamstrup 2015) (Kamstrup 2015).

Der synes med andre ord at være et behov for at revitalisere diskussionen om sammenhæng i professionsuddannelserne. Et spørgsmål kunne være, om de sammenhængsforståelser, som vi i denne artikel har identificeret, overhovedet – eller i hvilken grad – kan besvares af professionsuddannelserne? Udfordringer med at få et specialiseret og organisatorisk fragmenteret sundhedsvæsen til at danne ramme om det gode patientforløb er rykket højt op på den uddannelsesmæssige dagsorden. Problemerne er

kendte og veldokumenterede, men spørgsmålet er, om det er muligt for den menige sundhedsprofessionelle at løse opgaven? Måske skal vi som også pointeret af Kåre Heggen og Jens Smeby (2012) stille os kritisk an overfor antagelsen om, at det er sammenhæng, der bærer på nøglen til fremtidens professionsuddannelser (Heggen & Smeby 2012). Eller sagt med andre ord: Hvis vi vil have nye svar, skal vi måske prøve os frem med nogle nye spørgsmål.

REFERENCER

- Bacchi, C. (2009): *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson Australia.
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016): *Poststructural Policy Analysis*. Palgrave Macmillan US, New York
- Borgnakke, K. (Ed.). (2014): *Vekselvirkninger og samspil: mellem teoretiske og kliniske studier i sygeplejerskeuddannelsen*. ViaSystime, Aarhus.
- Danske Regioner. (2012): *Kvalitet i fremtidens sundhedsuddannelser*. Retrieved from <http://www.regioner.dk/media/2985/2012-kvalitet-i-fremtidens-sundhedsuddannelser.pdf>
- Dansk Sygeplejeråd (2013): *Klinisk vejledning på sygeplejerskeuddannelsen - en undersøgelse blandt vejledere i regionerne*. <http://docplayer.dk/4775483-Klinisk-vejledning-paa-sygeplejerske-uddannelsen.html>
- EVA, D. E. (2010): *Tværsnit af sygeplejerskeuddannelsen*. København. Retrieved from <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/akkreditering/akkreditering-af-eksisterende-uddannelser/tvaersnit-af-uddannelser/tvaersnit-af-sygeplejerskeuddannelsen/view?searchterm=sygeple>
- Fairclough, N. (1992): *Discourse and social change*. Polity Press, Cambridge UK.
- Gallagher, P. (2004): How the metaphor of a gap between theory and practice has influenced nursing education. *Nurse Education Today*, (24), 263-268.
- Heggen, K., & Smeby, J.-C. (2012): Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96, 4-14.
- Haastrup, L., Hasse, C., Pilegaard Jensen, T., Damgaard Knudsen, L. E., Laursen, P. F., & Nielsen, T. K. (2013): *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne - sammenfattende rapport*. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning (KORA), København.
- Implement (2014): *Kompleks fremtid og refleksive sundhedsprofessionelle Om videreudvikling og forbedring af sundhedsuddannelserne Afrapportering af Sundhedskartellets uddannelsesprojekt*. Sundhedskartellet, København
- Indenrigsministeriet (1957): Cirkulære om sygeplejerskeuddannelsen, Pub. L. No. cirkulære nr. 14 af 30. januar 1957. https://dsr.dk/sites/default/files/473/cirkulaere_om_sygeplejerskeuddannelsen_1957.pdf.
- Kamstrup, A. K. (2015): *Teori og praksis som fænomener - en empirisk analyse af hvordan teori og praksis bliver til på lærer- og diplomingeniøruddannelsen*. Aarhus Universitet, Aarhus
- KL, Danske Regioner, FTF, LO, & Danske Professionshøjskoler. (2015): *Kvalitet og relevans i professionsbachelor-uddannelserne*. http://www.regioner.dk/media/3624/topmoedepapir_7jan2015-2.pdf
- Larsen, K. (2000): *Praktikuddannelse, kendte og miskendte sider - et observationsstudie af praktikuddannelse inden for sygeplejerskeuddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Institut for filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet.
- Lehn-Christiansen, S., & Holen, M. (2017a): *Tomfoolery or developing clinical competencies? Re-working the concept of re-contextualization*. Paper præsenteret på the International Congress of Health Education and Research 27-29 June 2017, Porto, Portugal.
- Lehn-Christiansen, S., & Holen, M. (2017b): *Nye sygeplejerskestuderende. Hvad vil de i sygepleje?* Paper antaget til uddannelsessymposium 4. oktober 2017, Rigshospitalet, København.
- New Insight (2014): *Uddannelsesfremsyn på sundhedsområdet*. Uddannelses- og Forskningsministeriet, København.
- Rigshospitalet (2015): Sygepleje - og sammenhæng på tværs. <https://www.rigshospitalet.dk/presse-og-nyt/nyheder/nyheder/Sider/2015/September/sygepleje-og-sammenhaeng-paa-tvaers-.aspx>
- Rutherford-Hemming, T. (2012): Learning in Simulated Environments: Effect on Learning Transfer and Clinical Skill Acquisition in Nurse Practitioner Students. *Journal of Nursing Education*, 51 (7), 403-406.

Soffer, A. K. B. (2015): Replacing and representing patients: Professional feelings and plastic body replicas in nursing education. *Emotion, Space and Society*, 16, 11-18.

Strand, I., Náden, D., & Slettebo, Å. (2009): Students Learning in a Skills Laboratory. *Vard I Norden*, 29 (3) 18-22.

Sundhedskartellet, & Danske Professionshøjskoler (2014): *Kvalitet, relevans og sammenhænge i forhold til de sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser. Anbefalinger til Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser fra Danske Professionshøjskoler og Sundhedskartellet*. <http://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2015/11/Kvalitet-relevans-og-sammenh%C3%A6nge-i-forhold-til-de-sundhedsfaglige-professionsbacheloruddannelser.pdf>

Sørensen, D., Hutter, C., & Jensen, M. (2015): *Uddannelses-eksperimenter - metode, teori og praksis: En introduktion*. Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium, København.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015a): *Fælles om en god uddannelse*, ref. nr. 14/020159 – 81. København. www.ufm.dk

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015b): *Monofaglige udviklingsgruppers arbejde: Leverancer, bemandinger og proces*. ref. nr. 14/020159-100 København.

Uddannelses- og forskningsministeriet (2016): *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor i sygepleje*. BEK nr. 508 af 30/05/2016.

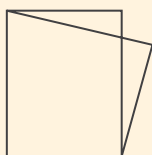
ENDNOTES

¹ Rollen som følgeforskere i PÅ TVÆRS indebærer en række forskellige opgaver og positioner; 1) Vi følger udviklingsprojektet og sparrer med projekt- og eksperimentledere om projektets eksperimenter. Det er aktørerne fra Rigshospitalet, der suverænt beslutter, hvad der skal ske i projektet, vi tilbyder 'et udefra'- og medreflekterende blik på projektet. 2) Vi støtter vi de enkelte eksperimenter i at dokumentere og skabe viden om forløbet af projektaktiviteterne. 3) Vi forfølger vores egen forskningsdagsorden, der udvikler sig i takt med projektets eksperimentelle tilsnit. Aktuelt arbejder vi ud fra følgende forskningsspørgsmål: Hvilke muligheder og barrierer for at styrke sygeplejestuderendes professionsidentitet er der i at skabe sammenhængende uddannelsesforløb ved hjælp af gennemgående didaktiske greb i den kliniske uddannelse på tværs af kliniske uddannelsessteder? Foreløbige resultater er formidlet i (Lehn-Christiansen & Holen 2017a og 2017b) Lehn-Christiansen & Holen 2017a og 2017b.

² De fire eksperimenter er; 1) Sundhedsfaglig supervision, 2) Simulationstræning, 3) Klinisk refleksion og beslutningstagen på baggrund af en særlig refleksionsmodel (PRM) og 4) Intensiveret fokus på farmakologisk kompetenceudvikling.

Samarbejde i sig selv løser intet!

Lars Arndal, lektor, mag.art., Britt Blaabjerg Hansen, lektor, cand.mag. & Andy Højholdt, lektor, cand. scient.soc., Institut for skole og læring, Professionshøjskolen Metropol



Artiklen belyser, hvordan elever med svag skoletilknytning oplever deres skoledeltagelse, og hvordan eleverne forstår de tiltag, der organiseres for at fremme deres skoledeltagelse. Artiklen viser, at de professionelles samarbejde ikke formår at skabe en ny professionel praksis til glæde for de unge. Imidlertid viser det sig, at selvom forskellige professionelle mødes omkring en gruppe af unges udfordringer, har de svært ved bruge deres professionelle forskellighed konstruktivt. Det vises endvidere, at indsatsen ofte gennemføres uden en reel inddragelse af de unge. Det betyder bl.a., at de unge udvikler en indifferent attitude til tiltagene.

Introduktion

"Der var jo tusindvis af møder om, hvorfor jeg ikke gik i skole og det ene og det andet. Det var en, der hedder Mette, og så min klasselærer for det meste [...] De prøvede jo alt muligt, så jeg kunne komme i skole. Det hjalp ikke. Det gik på et år eller faktisk et halvt, hvor der var møder og møder og det ene og det andet, og jeg passede ikke min skole. [...] Jeg tog derop, og så sad vi og snakkede,

og lige så snart jeg kom ud, så tænkte jeg ikke over det. Bare tænkte: Nu må vi se, hvordan det går. Så det hjalp ikke" (elev i 8. klasse) (Højholdt m.fl. 2015: 46).

I denne artikel belyser vi, hvordan elever med svag skoletilknytning oplever deres skoledeltagelse, og hvordan eleverne forstår og opfatter de tiltag, der organiseres for at fremme deres skoledeltagelse.

Vi anlægger i artiklen et kritisk blik på de professionelles samarbejde med særligt fokus på lærere og pædagoger. Artiklen viser, at de professionelles samarbejde ikke formår at skabe en ny professionel praksis til glæde for de unge. Både pædagogerne og lærerne bærer nogle historisk indlejrede forestillinger om og holdninger til, hvem de selv er som professionelle, hvad de selv kan, skal og må, med sig ind i deres professionelle arbejde. Disse forestillinger og værdier kommer til udtryk som standpunkter og synspunkter i dialogerne om, hvordan pædagogiske problemstillinger skal forstås, hvornår noget er et pædagogisk problem, og, ikke mindst, hvilke handlemuligheder som de vurderer er relevante

i forhold til egne og fælles definerede problemstillinger (Højholdt 2016; Krejsler & Moos 2016).

At skabe en ny professionel praksis kan siges at være målet med det tværprofessionelle samarbejde. I det gode tværprofessionelle samarbejde overskrides den enkelte professionelles faglighed, når man gennemfører og tager ansvar for en fælles opgave på tværs af professionsgrænser (Højholdt 2009; 2016; Tsui & Law 2007). Det tværprofessionelle er processer, hvor de professionelle sætter sig selv i spil i en grænseoverskridende indsats med henblik på at hjælpe, støtte, vejlede, undervise osv., hvilket er noget af det, som både de unge og de professionelle både direkte og indirekte efterspørger (Højholdt 2016).

Artiklen viser imidlertid, at selvom forskellige professionelle (her lærere og pædagoger) mødes omkring en gruppe af unges udfordringer, så har de svært ved at drage nytte af deres forskelle i normer, viden, værdier og holdninger og bruge deres forskellighed konstruktivt i udredningen af problemer og udpegningen af hensigtsmæssige løsninger. Samarbejdet på tværs af professioner forblive temmelig enstrengt, hvilket blandt andet kan skyldes, at de forskellige professionelle i og omkring skolen fastholder et ret så entydigt billede af skolen som undervisningsarena, og de unge, som har sociale problemer, ikke oplever sig hjulpet i dette enstrengede system.

Den ulidelige tværfaglighed

"Ja, det har også bare været sådan, når man skulle til møde: ja, jeg ved jo godt, hvad de vil sige, altså. Jeg kunne forudse, hvad der skulle komme til at ske. [...] De plejer at sige, at man skal, at jeg skal

tage mig sammen og lave mine lektier, og det er ikke i orden. Og de kommer ikke ind på noget nyt. Og selvom de tror, de kan sige noget nyt, det kan de ikke, for alt det, de siger, det har jeg hørt før" (Højholdt m.fl. 2015: 20).

Olivers fortælling er, som det indledningsvis citat med Mathias også er et eksempel på, typisk for de unge, der er omdrejningspunkt for denne artikel. Oliver opfatter de forskellige professionelle omkring ham som én sammenhængende masse – han refererer udifferentieret til et 'de': bag dette 'de' gemmer sig en række forskellige professionelle, som i udgangspunktet skal varetage forskellige opgaver på forskellige måder. Olivers oplevelse er imidlertid, at de professionelle udgør et udifferentieret 'de'. For ham agerer de som en enhed. For det andet giver han udtryk for begrænsningerne i den indsats, som er til for hans skyld. Han kan – som han siger – forudse, hvad der skal ske, når han indkaldes til møder, hvor der skal tales om hans situation. "De kommer ikke ind på noget nyt", som han siger, og som Mathias understreger ovenfor, så hjælper indsatsen ham ikke.

Oplevelser og fortællinger

Olivers og Mathias' fortællinger indgår i undersøgelsen *På kanten af skolen* (Højholdt m.fl., 2015). Undersøgelsen blev gennemført i 2014-2015 med støtte fra Det Kriminalpræventive Råd. I undersøgelsen blev 16 unge i 8.-10. kl. på tre skoler i hovedstadsområdet interviewet. De unge var på undersøgelsestidspunktet nogle, som efter de professionelles vurdering havde en svag grad af deltagelse i skolehverdagen eller havde et stort ulovligt fravær fra skolen. Gældende for alle de inter-

viewede unge var, at de på undersøgelsestidspunktet var indskrevet ved en almindelig folkeskole – og således ikke på specialskoler/-institutioner eller andre lignende tilbud.

De unge blev udvalgt til undersøgelsen i dialog med de professionelle på skolerne (ledere, lærere, uddannelsesvejledere eller pædagoger), som havde tæt kontakt med de unge. De professionelle på skolerne blev orienteret om undersøgelsens mål og om undersøgelsens målgruppe, hvorefter de foreslog relevante unge for undersøgelsen (Højholdt m.fl., 2015). Hensigten med interviewene var: at få viden om, hvordan de unge oplever samspillet mellem forskellige typer af indsatser, og om der ud fra de unges perspektiv er samspilsformer, som er særligt positivt/negativt betydningsfulde at få viden om, hvilke forudsætninger blandt de unge der støtter/modvirker deres deltagelse på tværs af de eksisterende indsatser.

I de gennemførte interview med de unge forsøgte vi at indfange de unges oplevelser af deres ungdomsliv og de forebyggende indsatser i skolen, samt de unges beskrivelser af deltagelsesformerne i forskellige sociale sammenhænge. Det er væsentligt, at de unges fortællinger i undersøgelsen skal ses som personlige oplevelser og ikke som et vidnesbyrd, der afspejler det, som rent faktisk sker i de forebyggende og intervenerende samspilsprocesser omkring de unge. For at komme tæt på en forståelse af, hvad det vil sige "at fortælle om" sig selv, om andre, om skolen og om de tiltag, der iværksættes har vi i analyserne hentet inspiration i en narrativ tolkningsramme (Ricœur 1994; 2002; White 2008; Holmgren & Nevers 2012).

Med afsæt i de gennemførte interviews og den tematiske analyse afviklede vi efterfølgende tre gruppeinterview med professionelle på eller i tilknytning til de tre skoler. Gruppen af professionelle omfattede AKT-lærere/pædagoger, UU-vejledere, skole-socialrådgivere og lærere. Gruppeinterviewene havde fokus på de professionelles forståelser af deres egen praksis, deres samarbejde og møde med de unge. Undervejs i interviewene brugte vi citater fra de gennemførte interviews med de unge som 'prompts' i samtalerne. De fik dermed lejlighed til at forholde sig eksplicit til de unges fortællinger om oplevelsen af den pædagogiske indsats, relationerne til de professionelle og samarbejdet mellem dem. Gruppeinterviewene kortlægger de professionelles oplevelse af og erfaringer med indsatsen over for de unge og giver indblik i deres syn på og vurderinger af samspillet mellem indsatserne og de forskellige professionelle og/eller mangel på samme.

Tolkningerne af både de unge og de professionelles fortællingerne tager metodisk afsæt i en forståelse af, at de interviewede løbende konstruerer og rekonstruerer deres oplevelser. Undersøgelsen afdækker således ikke den totale helhed eller sammenhæng af de forhold, der indgår i samspilsprocesserne mellem de unge og de professionelle, men giver stemme til de unge og de professionelle (Brinkmann & Tanggaard 2010). Når deres fortællinger sammenstilles, bliver det muligt at få øje på, hvordan oplevelserne og de handlinger, der synes mulige, bliver til gennem komplekse kontekstuelle og sproglige processer, og de giver et billede af, hvad der kan være på spil, når de unge fortæller, at de oplever at være trængte af skolen, at møder med

de professionelle er "slemme", og at "lærerne er dumme".

En stille epidemi

Feltet, som vi bevæger os i, er genstand for stor debat og interesse, særligt de forebyggende tiltag ift. unge som forlader skolen tidligt (i nogle tilfælde uden afsluttende prøve). Europæiske tal viser, at 41% af unge uden kompetencegivende uddannelse er uden arbejde – i modsætning til det generelle niveau på 23,5%. Sandsynligheden for, at unge uden kompetencegivende uddannelse tager del i livslang læring, er også mindre, og der er større risiko for, at de ender i kriminalitet (Solag 2002; EACEA 2012; 2014; Moretti 2005).

I USA er fænomenet identificeret under navnet "The silent epidemic" (Bridgeland 2006). 'The silent epidemic' henviser til, at elever, der falder ud af uddannelsessystemet tidligt, har markant lavere livsindkomst. De har større risiko for at blive ramt af fattigdom og helbredsproblemer end elever, der forlader uddannelsessystemet med et prøvebevis.

Behov for kvalitative studier

Internationalt er der adskillige studier, som sætter lys på problematikken omkring unge med svag skoletilknytning ift. fravær og -fald (et overblik kan findes hos Thyssen et al. 2010; Rumberger 2011 og KORA, EVA og SFI 2016), men det er kendetegnende, at de fleste af disse studier fokuserer på elever, der allerede er faldet ud af uddannelsessystemet. Ydermere har der været en markant stigning i antallet af studier orienteret mod sammenhænge mellem skolefravald og for eksempel socioøkonomisk baggrund, køn mv. (se fx Markussen 2011). I De Witte et al.s forskningsreview peger

de på denne skævvridning i forskningen og på behovet for mere kvalitativt orienterede studier: "Fra et metodologisk perspektiv dominerer empirisk-analytisk eller kvantitativ forskning litteraturen. Undersøgelser, der bruger mere kvalitative data, er mangelfulde, hvilket forekommer overraskende set i forhold til emnets natur, som i sin kompleksitet er uløseligt forbundet med mening og værdier, hvilket kræver en stor del fortolkning og dømmekraft" (De Witte 2013: 6; egen oversættelse).

Russell W. Rumbergers (Rumberger 2008) omfattende studie af frafaldsproblematikken bør give anledning til at anlægge en særlig vinkel på området. Han opsummerer i sit overblik over forskningen, at der kan være gode grunde til at undersøge, hvordan professionelle griber arbejdet med elever med svag skoletilknytning an i praksis. Han peger på, at mange forskellige og samvirkende årsager kan lede til svag skoletilknytning. Og det er netop dette blik for de sammensatte og forskellige faktorer, der skal analyseres, hvis man skal forstå skoledeltagelse og adressere udfordringerne (Rumberger 2008: 11). Med afsæt i disse overvejelser vender vi nu blikket mod resultaterne af den gennemførte interviewundersøgelse, som Olivers fortælling ovenfor er en del af.

Den vanskelige relation

Vender vi først blikket fra de unge til de professionelle, så ser vi, at de professionelle fortæller om manglende forældreopbakning, skoletræthed, mange skoleskift, manglende faglige og sociale kompetencer og ansvarsfralæggelse fra de unges side, når de skal forstå og forklare de unges svage skoletilknytning. Det er altså i særlig grad de individuelle

Hold kæft det var dejligt at slippe af med den her familie



forudsætninger, karakteristika og opvækstbetingelser, de udpeger som årsager til de unges svage skoletil-knytning. En af læreren siger f.eks.: "Herhøne fra [skolen, red.] kan vi i hvert fald firkantet sige, at vi oplever, at det er forældrene, som ikke er forældre for deres børn [...] De fralægger sig ansvaret" (Højholdt m.fl. 2015: 24).

Når vi går tæt på de unges oplevelser og fortællinger, får vi imidlertid øje på, at også andre og langt mere hverdags-sociale sammenhænge i skolen har betydning for måden, de unge oplever at kunne deltage. Deres erfaringer i skolen har betydning for deres relation til de professionelle og for deres oplevelse af at være utilpassede og fagligt svage. En af de unge siger: "Jeg har et dårligt forhold til dem alle [lærerne, red.], fordi de allerede har bedømt mig: Det er Andreas, han ryger hash, for eksempel, ikke. [...] Alt det, der skete i klassen, var min skyld. Sådan har det altid været. At det var lige meget, hvad der skete. Også hvis jeg ikke var i skole, så har jeg fået skylden" (Højholdt m.fl. 2015: 19). Som Andreas fortæller, så er det de relationelle processer, der er i fokus hos de unge, når de fortæller om deres skoleoplevelser. Flere af dem siger, at lærerne "er dumme", og de fortæller alle meget konkret om det, lærerne og andre professionelle siger

og gør. Generelt fortæller de unge om situationer, hvor særligt lærere og pædagoger er utilfredse med deres adfærd og skolepræstationer, hvor de irettesætter, skælder ud og ikke bemærker, når de unge forsøger at ændre adfærd og 'tager sig sammen' (Højholdt m.fl. 2015: 20). De unge oplever altså fra deres sted, at irettesættelserne og de faglige vurderinger direkte afspejler lærerens sym- og antipatier. De unge oplever, at de ikke har blik for de tilfælde, hvor det forholder sig anderledes – hvor de faktisk lykkes og har ændret sig. Når læreren først har fået et negativt "blik på dig", som en af de unge siger i citatet nedenfor, så afspejler det sig i dårlige karakterer: "Ja, men jeg tror ikke, han [læreren] kan skelne mellem personer og skole [...] Det tror jeg ikke, han kan. Så hvis han får et dårligere blik af dig, så giver det også dårligere karakterer, ikke. Og omvendt" (Højholdt m.fl. 2015: 20).

De unge afæser deres egen position i klassens fællesskab og deres egen relation og skolepræstation ud fra det, læreren bemærker eller ikke bemærker. Lærerne og pædagogerne er opmærksomme på relationens betydning. De taler om relationen ved at fortælle, at de unge tror, at de ikke kan lide dem. De oplever, at deres rolle som krav-sættende er svært forenelig med at

skabe positive relationer. De unge, siger en af lærerne, har svært ved at forstå, at en faglig vurdering af deres præstation eller en irettesættelse af en handling ikke er en kritik af hele deres person. Han siger: "Jeg tror tit, når han [den unge, red.] er blevet irettesat, at han går direkte ind igen [i klassen, red.] og siger: "Det er mig, der er problemet, og de [lærerne, red.] kan ikke lide mig." (Højholdt m.fl. 2015: 28). Lærerne og pædagogerne fortæller således om deres roller som dilemmafyldte. De skal stille krav til de unge, de skal værdisætte deres skolepræstationer og tydeliggøre dem i konkrete karakterer. Det finder de svært foreneligt med at etablere positive relationer til de unge.

Hold kæft det var dejligt at slippe af med den her familie

Generelt fortælles der af lærerne og pædagogerne om skolen som en arena i de unges liv, hvor der stilles krav til deres deltagelse, deres vilje til at udvikle faglige kompetencer og deres lyst til at indgå i positive relationer med andre. De unge, som ikke deltager, enten ved at blive væk i længere perioder eller ved ikke at være aktive og engagerede i undervisningen, når de er til stede, bliver af samme grund omtalt som særligt problemskabende i interviewene.

Lærerne og pædagogerne fortæller, at de ligefrem oplever lettelse over "at være sluppet af med problemet", når den unge for eksempel skifter skole eller er fraværende. De oplever ganske enkelt færre forstyrrelser i undervisningen. Samtidig fortæller de også, at lige præcis den følelse er ubehagelig, en følelse man helst ikke taler om. Den opleves som uprofessionel. Under et af gruppeinterviewene siger en pædagog: "Hold kæft det var dejligt at slippe af med den her familie". Han siger videre: "[...] nu er den [elev, red.] syg i en uge, og man tænker: 'Puha, det var dejlig roligt, vi fik lavet noget fed undervisning'. Så kommer de [eleverne, red.] tilbage og er der i tre dage, og så ser man dem ikke i tre uger. Og jo, man laver sine fraværsting og sådan noget lignende. [...] Et eller andet sted er det jo enormt uprofessionelt, at man ikke siger: 'Hvad sker der her?' i al lettelsen over, at man nu kan lave det, som man er ansat til og har uddannet mig til. Og det er at lave fed undervisning. Fordi, der er jo elever som forstyrrer" (Højholdt m.fl. 2015: 25).

De professionelle – særligt lærerne og skolens pædagoger – peger på, at de unge udviser en adfærd, der på mange måder står i vejen for deres forståelse af den professionelle opgave, nemlig at lave "fed undervisning". Deres fravær opleves som en afvisning af dem og det læringstilbud, undervisningen er, og når de unge ikke af egen kraft tager del i skolens projekt, tolkes det af de professionelle som mangel på ansvarlighed. Pædagogen siger videre: "Men fakta er faktisk, at der er nogle af de elever, som kommer ud med meget fravær, hvor det starter drypvis. Der går lang tid, før man faktisk siger: 'Ah, hvad sker der lige her?' Og så er det, man sætter i gang, og så er

de [unge, red.] allerede nede i at sige: 'Nå, men det er meget fedt at sidde og spille PlayStation det meste af natten, og der er alligevel ikke nogen, som savner mig.' Det vil sige den negative del af det: 'Når jeg endelig kommer derover [på skolen, red.], så får jeg skideballe. Der er ikke nogen, der spørger, hvor jeg er henne'" (Højholdt m.fl. 2015: 25).

I al lettelsen over at "slippe af med problemet" bliver der ikke reageret på fravær i det små, samtidig er lærerne og pædagogerne også bevidste om, at lige netop det begyndende fravær hurtigt bliver omfattende, når de unge mærker, at de ikke er savnet. Denne 'lettelse' er heller ikke en rar følelse, og på den ene side svær forenelig med en professionel selvforståelse – på den anden side synes forståelsen afledt af de professionelle fastlåste forståelse af skolen som læringsrum, hvor sociale problemer 'flyver under radaren'.

Turbulens, møder og skideballe

Når de professionelle og de unge fortæller om, hvordan der handles på sociale udfordringer i skolen, fortæller de om at deltage i et utal af møder. De fortæller på hver deres måde om, hvordan de oplever møderne som "slemme" og ineffektive. De professionelle fortæller, at møderne sjældent har den ønskede effekt på trods af, at de oplever at være tydelige i deres krav til de unge. Da vi i et gruppeinterview spørger de professionelle, hvorfor de unge mon oplever, at møderne er hårde, siger trivselspædagogen bl.a.: "Det er fordi, der ligger en afdelingsleder ind over bordet og siger: 'Nu skal du tage dig sammen.' De [unge, red.] får skideballe. De får at vide, at de er på det gale spor. [...] Der er ingen, der synes, at møder er gode, hvis man [de unge, red.]

ikke forstår, hvad de handler om, og man ikke ved, hvad man tager derfra med" (Højholdt m.fl. 2015: 28).

De unge fortæller, som de professionelle, hvordan de på møderne meget kontant bliver irettesat. De unge fremhæver bl.a., at de oplever, at de voksne blot gentager deres irettesættelser, deres beskrivelser af dem som problemskabende og deres opsang om, at de skal tage sig sammen. De professionelle kan sådan set godt forstå de unge i den betragtning, men oplever sig samtidig fastlåste i formelle og uformelle praksisformer. De unge udtrykker, at de ikke oplever de professionelle anvisninger som meningsfulde. De ved ikke altid, hvad eller hvordan de skal gøre noget anderledes, og med de gentagne irettesættelser oplever de unge 'at være problemet' og stå alene, når det skal løses. Da vi beder en ung komme med et andet løsningsforslag siger han: "Det skal være eleven og læreren sammen, som skal finde ud af noget, der fungerer. Det kan ikke kun være læreren. Det kan ikke kun være eleven. Det skal være begge parter, der ændrer sig" (Højholdt m.fl. 2015: 23).

Formelt, men ikke reelt, oplever de unge at blive inviteret ind i samarbejdet. De oplever sig imidlertid ikke inddraget i beslutninger, som vedrører deres (skole) liv. Reelt synes der at være tale om en eksklusionsmekanisme. Samme eksklusionsmekanisme genfindes i en række undersøgelser, som på hver deres måde peger på, at det, der italesættes som samarbejde, sjældent tildeler den unge (eller forældrene) en aktiv rolle. Den unge bliver genstand for samarbejdet mellem de professionelle (og evt. forældrene) og ikke en reel part med holdninger til og bud på, hvad der kunne tales frem som

problemfelter eller som handle- og deltagelsesstrategier for den enkelte unge i den konkrete situation (Larsen m.v. 2014; Knudsen 2010; Kryger m.fl. 2012). Effekten for de unge synes at være, at der sker en masse for og omkring dem. I dette perspektiv bliver det muligt at forstå møderne som endnu et bidrag i de ekskluderende processer, der for de unge gør det enkelt at fravælge skolen.

Ansvarsfralæggelse og indifferens

"De prøvede jo alt muligt. Det hjalp ikke. Det gik på et år ... eller faktisk et halvt ... hvor der var møder og møder, og jeg passede ikke min skole. [...] Jeg tog derop, og så sad vi og snakkede, og lige så snart jeg kom ud, så tænkte jeg ikke over det. Bare tænkte: Nu må vi se, hvordan det går. Så det hjalp ikke" (Højholdt m.fl. 2015: 46). En række af de unge forholdt sig, som Mathias i citatet, med en vis indifferens ikke bare over for de tiltag, der iværksættes af professionelle i form af møder, men også over for de situationer, de tilfældigvis havner i. De ved ikke altid, hvorfor "tingene" sker, og de har heller ikke nødvendigvis en mening om dem, når der spørges ind til dem. Flere af de professionelle tolker attituden som ansvarsfralæggelse. En af dem siger: "Min oplevelse af dem her [de unge, red.], det er, at jo ældre de bliver, jo mere ansvarsforflygtigelse er der i det her: Det er alle andres skyld. Det er læreren, der ikke kan lide dem. Det er mor og far, de er uvenner med. Det er kammeratskabsgrupper, som, så er de uvenner med dem, og så er de uvenner med den. Og det gør, at så kommer man ikke lige i skole" (Højholdt m.fl. 2015: 26).

Også andre forståelser kom i spil blandt de professionelle. Der blev peget på, at ansvarsspørgsmålet også ligger på de

professionelles bord, og at det må være deres ansvar at påtage sig opgaven at forklare de unge, hvem de er som faglige mennesker, og hvad de laver i skolen. En socialrådgiver siger: "Altså jeg har lidt indtrykket af nogle gange, at man kan plastre en skole til med socialpædagoger og socialrådgivere. Hvis de faglige mennesker, som er omkring de her børn, de ikke formår at fortælle dem, hvad det her går ud på, om det så er en svagt begavet eller højt begavet eller man prøver at tage røven på dem, så sker der ikke noget" (Højholdt m.fl. 2015: 26). På den ene side peges der på, at de unges manglende vilje og evne til at tage selvstændigt ansvar for den situation, de er i, udgør en del af problemet. På den anden side kommer en ansvarsopgave for de professionelle også til syne. Set fra ungeperspektivet udtrykker de modstand og indtager en attitude, der signalerer, at de tiltag, der iværksættes, og det, der er sket eller skal ske, ikke er relevant for dem. Det ligger lige for at forstå attituden som et svar på de begrænsede deltagelsesmuligheder, de oplever i skolen og i mødet med de professionelle. På den måde bliver den en forståelig forholdemåde, når de oplever ikke at være savnet, når de er fraværende, at processerne, de indgår i, ikke tager udgangspunkt i dem, og at de ikke bliver inddraget i de beslutninger, der tages. De bliver "tilskuere i eget turbulente (skole)liv". En af unge fortæller, hvordan han gennem sit skoleliv blev "kastet" rundt mellem forskellige skoler, klasser og særlige tilrettelagte forløb: "Jeg røg i fra, ja, ja starten af syvende. Der røg jeg på ti-timers undervisning [...]. Det gjorde jeg, fordi jeg var meget skoletræt. Så gad jeg ikke rigtigt at lave tingene, og så røg jeg på ti-timers. Og så kom jeg tilbage igen, og så røg jeg på,

hvad hedder den, familieklassen. Så er jeg røget tilbage igen, og så gik der et stykke tid, og så blev jeg smidt ud derfra [...] Ja, så kom jeg her på ti-timers igen, og så er jeg startet i denne her skole nu" (Højholdt m.fl. 2015: 19).

Opsamling

Fortællingerne fra de unge i undersøgelsen synes at synliggøre nødvendigheden i fortsat at udvikle samarbejdsformer med de unge, hvori lærere, pædagoger og andre professionelle i og omkring skolen kan undersøge meningsfuldheden sammen med de unge i de tiltag og forløb, som tilbydes. Gennem interviewene får vi indblik i, at de nære relationer og samarbejdet med de professionelle har stor betydning for de unges oplevelse af skolen, af de professionelle, af sig selv og den situation, de befinder sig i.

Gruppeinterviewene med de professionelle viser, at de på ene side har forståelse for de unge og deres situation, men føler sig på den anden side fastlåst i praksisformer, der vanskeliggør tiltag, der kan bidrage positivt til de unges deltagelsesmuligheder i skolen og i samarbejdet med særligt lærere og pædagoger. Der synes endvidere at være enighed om de fælles tiltag. På denne måde synes de potentialer, der kunne ligge i at dyrke de forskellige faglige og professionelle syn på elevens situation at glide i baggrunden. Rutinisering af indsatserne synes tillige at have den effekt, at de unge i undersøgelsen indtager en indifferent position i forhold til de igangsatte indsatser. De oplever, at der bliver handlet med dem, ikke *sammen* med dem. Man fristes til at konkludere: Samarbejde i sig selv løser intet! Tværtimod!

De unge fortæller nuanceret om udfordringer i deres skoleliv, som kan give dem vanskelige betingelser for at drage nytte af skolens tilbud. Men de unge oplever ikke altid, at de får den hjælp og støtte i skolen, som de har behov for. Samspillet mellem de unge og de voksne fungerer ikke altid. Både for de unge og de professionelle kan dette være en kilde til frustration, opgiveness og passivitet. Det er tydeligt, at de professionelle oplever, at der i mange tilfælde bliver handlet for sent på de unges udfordringer. Det er de professionelle erfaringer, at de problemer,

som de unge møder i udskolingen, blot er en acceleration af problemer, som tidligere har ligget under overfladen. De professionelle beskriver, at de unge med svingende eller svag skoletilknytning er i fare for at blive passive og ikke-deltagende i mødet med de stigende faglige krav og et mere enstrengt elevsyn i udskolingen. Såfremt skolen og dens samarbejdspartnere ønsker at få et bedre samspil mellem de unges udfordringer og de forebyggende tilbud, peger undersøgelsen på vigtigheden af at sikre elevernes aktive deltagelse. Nogle af de

elever, som har svært ved at se meningen med skolens virke og med at engagere sig i skolen, oplever ikke, at skolen møder dem med tillid og fortrolighed. Dette er problematisk for det professionelle samarbejde om en god forebyggende indsats. Flere af de unge og de professionelle peger på, at opbyggelsen af tillid og fortrolige relationer har afgørende betydning for deltagelsen i skolen. En opgave, som ikke nødvendigvis bør påhvile lærerne alene.

REFERENCER

Anderson-Butcher, D. (2004): Innovative Models of Collaboration to Serve Children, Youths, Families, and Communities, *Children & schools* 26 (1):39-53. https://www.researchgate.net/publication/259343691_Innovative_Models_of_Collaboration_to_Serve_Children_Youths_Families_and_Communities (lokaliseret 23.6.2017)

Bridgeand, M, Dilulo, J. Jr., Morison, K. (2006): *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*, <https://docs.gatesfoundation.org/documents/thesilentepidemic3-06final.pdf> (lokaliseret 01-08-2017).

Brinkmann S. & L. Tanggaard (2010): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kryger, N., Ravn, B., Dannesboe, K.I. & Palludan, C.: (2012): *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., van den Brink, H. M.: (2013) A Critical Review of the Literature on School Dropout, *Educational Research Review*, vol. 10, december 2013: 13-28. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.002.

Dianda, M. R. (2008): *Preventing Future High School Dropouts. An Advocacy and Action Guide for NEA State and Local Affiliates*, Washington, National Education Association <http://www.nea.org/assets/docs/HE/dropoutguide1108.pdf> (04-08-2017).

Downes, P. (2011): *Multi/Interdisciplinary teams for early school leaving prevention: Developing a European Strategy informed by international evidence and research*. European Commission Network of Experts on the Social aspects of Education and Training (NESET), Cardiff University <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2011-Multi-Interdisciplinary-teams-for-early-school-leaving-prevention.pdf> (lokaliseret 03-08-2017).

EACEA, Euridice (2012): *Key data on education in Europe*, Brussels, Euridice http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf (lokaliseret 04-08-2017).

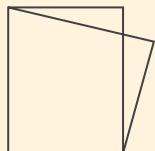
Edwards, A. & Downes, P.(2013): *Alliances for Inclusion cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around schools*. http://ec.europa.eu/education/library/reports/neset_en.pdf (lokaliseret 03-08-2017).

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175EN.pdf (lokaliseret 04-08-2017).

Finn, J. D. (1989): Withdrawing from School. *Review of Educational Research* 59(2): 117-142.

- Hansen, H. K. and J. J. Jensen (2004): *A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice: Experiences using the SOPHOS Model in cross national studies*. Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions. <http://www.hellekroghhansen.dk/Egne%20manus/WP10%20eldercare%20Denmark.pdf> (lokaliseret 04-08-2017)
- Hermann S. et al. (2017): *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*, København, Undervisningsministeriet.
- Holmgren, A. & Nevers, M. (2012): *Narrativ praksis i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Højholdt, A. (2009): *Den tværprofessionelle praktiker. Om udvikling af tværprofessionelt pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Højholdt, A., Arndal, L., Blaabjerg, B. & Højmark, U. (2015): *På kanten af skolen – skoletilknytning og forebyggelse i et ungdomsperspektiv*. Det Kriminalpræventive Råd & Professionshøjskolen Metropol. <https://www.phmetropol.dk/om+metropol/nyheder+og+presse/nyheder/2015/04/udskolingen+svigter+saar+bare+unge> (lokaliseret 04-08-2017).
- Højholdt, A. (2016): *Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, H. (2008): *Har vi en aftale? – (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Krejsler, J. & Moos, L. (2016): *Skolens sociale teknologier og styringslogikkerne bag*. I: Larsen, S. (ed.) *Pædagogik og lærerfaglighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lamotea, C., Speybroeck, S., Noortgate W. V. D. & Dammea, J. V. (2013): Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving, *Oxford Review of Education* Volume 39, Issue 6. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>.
- Markussen, E., Frøseth, M., W. & Sandberg, N. (2011): Reaching for the unreachable: identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 55 Issue 3, 225-253.
- Moretti, E. (2005): *Does Education Reduce Participation in Criminal Activities?* UC Berkely, http://www.equitycampaign.org/events-page/equity-symposia/2005-the-social-costs-of-inadequate-education/papers/74_Moretti_Symp.pdf (lokaliseret 04-08-2017).
- OECD (2008): *Ten Steps to Equity in Education*, <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf> (lokaliseret 04-08-2017).
- Ricœur, P (2002): *For en kritisk hermeneutik* In: Hermansen, M. & Rendtorff, J. D. (Eds.) *En hermeneutisk brobygger. Tekster af Paul Ricœur*. Aarhus, Forlaget Klim.
- Ricœur, P. (1994): *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rumberger, R. (2011): *Dropping Out – Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It*. Cambridge, Harvard University Press.
- Røn Larsen, M., Akselvoll, M. Ø., Jartoft, V., Knudsen, H., Kousholt, D., & Klønborg Raith, J. (2014). *Forældresamarbejde og inklusion: Afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Undervisningsministeriet.
- Slottved, M., Hjermov, P., Vester, L., Jensen, M., Jensen, V. M., Jensen, M. T., Holt, H., Jørgensen, A. K., Søndergaard, N. M. & Friche, N. (2016): *Bedre veje til ungdomsuddannelse, Indhold, værktøj og metoder*. København, KORA, EVA & SFI.
- Solag, H (2002): Stigmatization by negative selection: Explaining less-educated people's decreasing employment opportunities, *European Sociological Review*, Volume 18, Issue 2, 1 June 2002, Pages 159-178, <https://doi.org/10.1093/esr/18.2.159> (lokaliseret 04-08-2017).
- Tsui, A. B. M. & Law, D. Y. K (2007): Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, (8), 1289-1301 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001004> (lokaliseret 04-08-2017).
- White, M. (2008): *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Samarbejde via social kapital og relationel koordinering – hvem trækker det længste strå?



Vibeke Andersen, lektor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet; Anette Lykke Hindhede, lektor, ph.d., Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet & Jette Ernst, videnskabelig assistent, ph.d., Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet

Artiklen har fokus på, hvordan et sociologisk begreb som *social kapital* transformeres til et organisatorisk begreb og indarbejdes i ledelseskoncep-ter, hvor begrebet får en ganske anden betydning. Artiklen forholder sig kritisk til to ledelseskoncep-ter: Virksomhedens sociale kapital og relationel koordine-ring og viser gennem en undersøgelse indenfor hospitalssektoren, hvordan koncepterne er med til at legitimere en ledelsespraksis og magtforhold, der ligger langt fra begrebernes oprindelige betydning. Det fremgår tillige, at der er store udfordringer med at leve op til det, koncepterne lover, nemlig at skabe over-ensstemmelse mellem produktivitet, kvalitet og et godt psykisk arbejdsmiljø.

Introduktion til artiklen

Som det er tilfældet andre steder i verden, gennemgår den danske hospi-

talssektor gennemgribende reformer disse år. Udfordringerne er store med en befolkning, der forventes at leve længere og dermed har et voksende behandlingsbehov, stigninger i en række kroniske sygdomme og voksende udgifter til behandlinger, samtidig med at de offentlige udgifter skal begrænses. Således har hospitalerne i en årrække været underlagt et krav om en produktivitetsstigning på 2 % pr. år; et krav som fortsat håndhæves. New Public Management inspirerede styringsteknologier har vundet indpas gennem 1990'erne og 00'erne med et øget fokus på produktivitet og kvalitet. *Lean ledelse* er blevet indført med det formål at strømline og slanke arbejdsgangene på hospitalerne for herved at øge produktiviteten, men der skal mere til.

Historisk har det vist sig at være vanskeligt at gennemføre forandringer

i hospitalssektoren, hvilket bl.a. begrundes med et udstrakt selvstyre, som de professionelle faggrupper har oparbejdet, og som har muliggjort en vis modstand mod forandringstiltag (Vinge 2004). Det synes derfor oplagt at fokusere på medarbejderne og på samarbejdet mellem faggrupperne som løsningen på sektorens mangfoldige udfordringer. Social kapital og relationel koordinering adresserer da også begge den opfattelse, at løsningen på sektorens problemer skal findes blandt de ansatte ved at øge koordinationen og samarbejdet mellem faggrupperne (Hagedorn-Rasmussen 2014). Argumentet er, at det vil være til fordel for økonomien, kvaliteten, patienttilfredsheden samt medarbejdernes trivsel og psykiske arbejdsmiljø. Men som vi viser i artiklen, er der en del problemer forbundet hermed. Vor interesse i denne artikel er kritisk at diskutere, hvordan ledelseskoncepter med fokus på social kapital og samarbejde er med til at legitimere en ledelsespraksis og magtforhold, der ligger langt fra de sociologiske begreber, hvorfra de henter deres inspiration, og hvilke udfordringer ledelseskoncepterne har med at leve op til det, de lover, nemlig at skabe overensstemmelse mellem produktivitet, kvalitet og et godt psykisk arbejdsmiljø.

Vi indleder artiklen med at introducere et sociologisk begreb om social kapital og viser, hvordan begrebet transformeres til organisatoriske begreber i to ledelseskoncepter: *virksomhedens sociale kapital* og relationel koordinering. Herefter viser vi med udgangspunkt i et forskningsprojekt indenfor hospitalssektoren, hvordan de organisatoriske koncepter implementeres og opleves af medarbejderne, hvorefter vi afslutter artiklen med at diskutere, hvilke udfordringer

det skaber, når fokus flyttes fra løsning af de daglige arbejdsopgaver til at måle på social kapital. Vi stiller spørgsmålet, hvem der trækker det længste strå, når social kapital og relationel koordinering indføres i hospitalssektoren.

Sociologiske koncepter på vandring

Sociologen Portes (1998) gjorde allerede for 20 år siden opmærksom på, at social kapital, i lighed med mange andre sociologiske koncepter, havde ændret sig fra dets oprindelige betydning til et praktisk værktøj, der blev præsenteret, som om det kunne kurere allehånde problemer. Vi ser en tilsvarende bevægelse i dag, hvor social kapital er blevet transformeret til organisatorisk social kapital og dermed til et ledelseskoncept. At sociologiske koncepter vandrer og skifter betydning er ikke usædvanligt, alligevel er der grund til at være opmærksom på den betydning, det har, når et ledelseskoncept refererer direkte til sociologiske teorier, idet det skaber en særlig autoritet og positiv forventning hos modtagerne. Det gør begrebet universelt og dermed vanskeligt at opponere imod. Koncepterne *virksomhedens sociale kapital* og *relationel koordinering*, som vi i denne artikel diskuterer i forbindelse med deres indtog i hospitalssektoren, henter begge deres teoretiske legitimation i sociologisk teori.

Vi finder det vigtigt at vise den rejse, som de teoretiske begreber gennemløber, da referencen til de teoretiske begreber er med til at fjerne opmærksomheden fra, at de først og fremmest er organisatoriske ledelseskoncepter. Det fokus, der er på at forbedre samarbejdet i almindelighed og det tværprofessionelle samarbejde i særdeleshed, har derfor som sit primære formål at øge produktiviteten og effektiviteten.

Begrebet social kapital har sin oprindelse flere steder og bygger på forskellige forståelser og videnskabsteoretiske paradigmer. Her vil vi alene nævne Bourdieu og Putnam, som udgør de primære sociologiske inspirationer for koncepterne virksomhedens sociale kapital og relationel koordinering. Hos Pierre Bourdieu (1986) er kapitalbegrebet et meget centralt begreb, som han bruger til at begrebsliggøre de ressourcer og egenskaber, som individer er i besiddelse af, og som de drager nytte af i det sociale rum. Kapital optræder hos Bourdieu i tre hovedformer: økonomisk, kulturel og social, hvor kun den økonomiske er af ren materiel karakter. For at noget kan få karakter af kapital, må det være omsætteligt, dvs. der må være et marked eller en afsætningsmulighed indenfor et bestemt felt. Bourdieu forstår social kapital som en ressource relateret til gruppemedlemskab og sociale netværk. Han interesserer sig for selve den sociale relation, der gør det muligt for individet at skaffe sig adgang til de ressourcer, som besiddes af andre individer i den pågældende relation og for kvaliteten af ressourcerne i relationen.

Robert Putnam (1995) har en anden forståelse af social kapital end Bourdieu, idet han baserer sit begreb om social kapital på et kvantitativt og statistisk orienteret grundlag, som han anvender til at kortlægge samfundstendenser på makroniveau. Hans interesse er at måle og dokumentere reduktionen i social kapital i en amerikansk kontekst. Ifølge Putnam består social kapital af tre elementer: normer, tillid og netværk, idet han forstår social kapital som det kit, der binder samfundet sammen i form af tillid og udvikling af fælles normer og forpligtelser. Han har fokus på samfun-

Social kapital er blevet transformeret til organisatorisk social kapital og dermed til et ledelseskoncept.



dets sammenhængskraft, som afspejler sig i, at folk agerer uegennyttigt overfor hinanden. Han betragter således social kapital som et offentligt gode, der dannes, når folk mødes, ses og taler sammen og på den måde involverer sig i hinanden.

Virksomhedens sociale kapital – et dansk koncept

I en dansk sammenhæng er det publiceringen af Hvidbogen med titlen *Virksomhedens sociale kapital* publiceret af Olesen, Thoft, Hasle & Kristensen (2008), der sætter fokus på social kapital i en organisatorisk sammenhæng. Hegedahl & Rosenmeier (2007) har året før udgivet bogen *Social kapital som teori og praksis*, som anlægger et handlingsorienteret sigte, men de udvikler ikke et egentligt organisatorisk værktøj, som det er tilfældet med Hvidbogen. Social kapital som organisatorisk værktøj i den danske offentlige sektor er kun sparsomt belyst i forskningslitteraturen. Det er karakteristisk for de undersøgelser, som eksisterer (f.eks. Albertsen, Wiegman & Limborg (2014), Bruhn & Hagedorn-Rasmussen (2013), Edwards &

Lundstrøm (2014), Hagedorn-Rasmussen (2014), Kristensen m.fl. (2013), Limborg m.fl. (2012), Lundstrøm m.fl. (2014)), at social kapital overvejende undersøges i et optimistisk lys, hvor der ikke sættes spørgsmålstegn ved konceptet. Her er Hagedorn-Rasmussen (2014) en undtagelse. Et andet karakteristikum er, at undersøgelser, som inddrager empirisk materiale, primært gør det i form af spørgeskemaundersøgelser, der søger at kortlægge sammenhænge mellem variable (f.eks. Edwards & Lundstrøm, 2014; Limborg m.fl., 2012; Lundstrøm m.fl., 2014).

I Hvidbogen argumenteres der for, at social kapital kan være det strategiske svar på de udfordringer, der især er preserende indenfor den offentlige sektor, og hvor arbejdet med social kapital på organisatorisk plan kan have en positiv effekt på både produktivitet, kvalitet og arbejdsmiljø (Olesen m.fl. 2008: 7). Hvidbogen er forfattet af arbejdsmiljøforskere og udgivet af Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA). Bogen skriver sig ind i den danske

arbejdsmiljøforskning med et erklæret ønske om at bidrage til den danske velfærdsstats udfordringer (ibid.). Forfatterne konstruerer en teoretisk model om virksomhedens sociale kapital, som bygger på begreberne tillid, retfærdighed og samarbejde med det formål at kunne beskrive og måle en ønsket harmonisk tilstand i organisationen, som beskrives som en evne (ibid. 10), men som også bliver en norm. Inspireret af Putnams forståelse af social kapital, beskrives virksomhedens sociale kapital som det kollektive gode, som gør en given organisations medlemmer i stand til at samarbejde (ibid. 16), hvor medlemmer "koordinerer deres handlinger med henblik på at skabe fælles værdier og fordele" (ibid. 40). Det teoretiske begreb om social kapital er således transformeret til et organisatorisk begreb og ledelseskoncept med betegnelsen Virksomhedens sociale kapital, der defineres som "den egenskab, som sætter organisationens medlemmer i stand til i fællesskab at løse dens kerneopgave" med tilføjelsen "på et højt niveau af tillid og retfærdighed" (ibid. 44).

Tillid i Social kapital

Tillid er helt central for samarbejdsevnen i virksomhedens sociale kapital. I *Tidskrift for Professionsstudiers* temanummer om tillid (nr. 22, 2016) analyseres og diskuteres tillid ud fra mange forskellige vinkler, hvor hovedparten af artiklerne alle refererer til den danske teolog og religionsfilosof Løgstrup. I *Den etiske fordring* definerer Løgstrup (1956/2010) tillid som noget grundlæggende for mennesket, hvor det bliver helt afgørende, om det, man har tillid til, lever op til de forventninger, man har til det. At have tillid er i denne forståelse et spørgsmål om mod, da tillid er at turde løbe en risiko. På dansk kobler vi tillid til det 'at kunne stole på', hvilket er anderledes i de nordiske sprog end på andre sprog som engelsk, tysk og fransk (Fink 2016). Det engelske begreb 'trust' og det tyske begreb 'Zutrauen' har en lidt anden betydning, som relaterer sig til ordene hård, fast og solid. Her er det risikobetonede ikke i fokus.

Tillid er i Løgstrups udlægning grundlæggende for mennesket. Tillid er der allerede. Derfor kan vi ikke love hinanden tillid, vi kan ikke beslutte os for at have tillid, vi kan ikke gøre os fortjent til tillid, men vi kan bestræbe os på ikke at gøre os fortjent til mistillid (Fink 2016: 10). Det betyder, at hvis tilliden først er brudt, kan den ikke genetableres som en bevidst beslutning, men den kan komme igen af sig selv.

I virksomhedens sociale kapital er det ikke den skandinaviske forståelse af tillid, som indgår. I stedet beskrives tillid som at "man ikke kan bestemme om en anden person har tillid til en. Det er helt op til hver enkelt person, om man vil vise tillid eller ej" (Olesen m.fl. 2008: 112-113). Det

betyder, at tillid er en viljesagt, hvilket står i modsætning til Løgstrup, som siger at tillid netop ikke er noget, vi kan beslutte os til at ville. I forhold til forståelsen af virksomhedens sociale kapital er denne forskel i forståelsen af tillid helt central. Spillereglerne i virksomheder er anderledes end i almindelig menneskelig omgang, idet ledelsesretten allerede i udgangspunktet betyder, at nogen (ledelsen) kan påberåbe sig mere ret end andre. Når forståelsen af tillid således er noget, den enkelte kan beslutte sig for, bliver tillid noget, ledelsen kan forvente og forlange, at de ansatte udviser.

Arbejdsmiljøforskning transformeres til arbejdsmiljøkonsulentarbejde

Hvidbogens tanker bygger videre på den del af Arbejdsmiljøforskningen, som igennem årtier har arbejdet med at udvikle begreber og koncepter ud fra en konsensusopfattelse om, at god medarbejdertrivsel fremmer produktiviteten. NFA har udviklet *De Seks Guldskorn* som eksempler på forhold i arbejdet, der skal være til stede for at sikre et godt arbejdsmiljø (indflydelse, mening, belønning, social støtte, forudsigelighed og krav). Guldskornene er siden suppleret med *De Tre Diamanter*, som i dag indgår i *Social kapital* (tillid, retfærdighed og samarbejdsevne) (Hagedorn-Rasmussen 2014). NFA har indarbejdet *De Seks Guldskorn* og *Social kapital* i de spørgeskemaer, som virksomheder tilbydes i forbindelse med målinger af det psykiske arbejdsmiljø. På den måde kan virksomhederne år for år måle deres sociale kapital og sammenligne sig med andre virksomheder og brancher. Det appellerende i at kunne måle handler om at kunne sammenligne, enten indenfor egen virksomhed, på tværs af afdelinger eller med andre virksomheder, også

selvom det kan være meget uklart, hvad der måles på og hvad der sammenlignes (Edwards & Lundstrøm 2014).

Med konceptet om virksomhedens sociale kapital indgår forskerne aktivt i transformationsprocessen fra videnskabelige begreber til konkrete ledelseskoncepter. Flere af forskerne fungerer da også som foredragsholdere på konferencer, hvor virksomhedens sociale kapital annonceres som en mulig løsning på komplekse problemer, og de indgår som konsulenter i virksomheder, som ønsker at indføre social kapital. Herved er forskerne med til at legitimere koncepterne som andet og mere end et organisatorisk koncept til at fremme produktivitet og effektivitet.

Som beskrevet i indledningen til artiklen er der et andet ledelseskoncept i omløb indenfor hospitalssektoren, der ligeledes bygger på et teoretisk begreb om social kapital, og som har vægt på koordination og samarbejde. Dette koncept betegnes relationel koordinering.

Relationel koordinering – en amerikansk inspiration

Jody Hoffer Gittel (2002, 2010) står bag konceptet *relationel koordinering*, som har fået meget stor udbredelse indenfor sygehussektoren. Hun har fået stor bevågenhed i forbindelse med sin forskning i amerikanske flyselskaber og hospitalssektoren, hvor hun fokuserer på, hvad der gør dem effektive. Gittel refererer både direkte og indirekte til Bourdieu (Gittel 2002: 301) i sin forståelse af social kapital, som hun videreudvikler til begrebet *organisatorisk kapital*. Det defineres som: "en form for social kapital som eksisterer i og kan udvikles i organisationerne som en distinkt

organisatorisk kapacitet og en kilde til konkurrencefordele" (Gittell, Seidner & Wimbush 2010: 491).

Gittell foretager en transformation af Bourdieus begreb om social kapital, idet hun frit fortolker og omsætter begrebet til et organisatorisk værktøj, som lover konkurrencemæssige fordele. Gittell understreger desuden, at "organisatorisk social kapital har vist sig at forbedre (virksomhedens) performance ved at gøre de ansatte i stand til at få adgang til de ressourcer, som ligger i et givet netværk ved at facilitere overførsel og deling af viden" (Gittell 2010: 491). Med transformationen fra social kapital til organisatorisk social kapital ændres fokus fra et analytisk begreb til at forstå social reproduktion i samfundet til at komme med handlingsanvisninger til at øge produktiviteten og kvaliteten af virksomhedens resultater. Hvor Bourdieu tænker social kapital i sammenhæng med, at et individ eller gruppe kan høste erfaringer af sine individuelle relationer i givne sociale felter, bliver relationen hos Gittell en organisation, hvor alle angiveligt har et fælles mål i lighed med kerneopgaven i virksomhedens sociale kapital.

I Gittells studier af hospitalssektoren i USA viser hun, hvordan der er klare effektivitetsfordele ved at arbejde med relationel koordinering. Hun viser tydelige sammenhænge mellem behandlingskvalitet, indlæggelsestid og kvaliteten af relationel koordinering, som hun definerer som "en gensidig forstærket interaktionsproces mellem kommunikation og relationer gennemført med det formål at integrere opgaver" (Gittell 2002: 301). Gittell taler til en hverdagsforståelse af, at det er vigtigt

at koordinere sine arbejdsopgaver med hinanden. Heri ligger en antagelse om, at der i enhver arbejdspraksis gives mulighed for en koordineret fælles indsats. Det gælder også i situationer, hvor opgaverne er indbyrdes afhængige, men præget af usikkerhed og tidspres. For Gittell er det en vigtig pointe, at der opnås højere effektivitet, når alle i organisationen har fælles mål, deler viden og har gensidig respekt for hinanden. I sin seneste publikation understreger Gittell, at relationel koordinering kan bidrage til at forbedre de hospitalsansattes psykosociale velvære i en situation med økonomiske stramninger og besparelser, hvor de ellers ville føle sig pressede. Hun argumenterer for, at når kolleger deler deres oplevelse af stress med hinanden, reduceres de negative virkninger (Gittell 2016: 1702).

Med begreber som præstation, resiliens, effektivitet og kvalitet, som ikke nærmere defineres, argumenterer Gittell for, at der er en klar sammenhæng mellem graden af koordinering og samarbejde blandt de ansatte og antallet af fejl, der begås under løsningen af opgaverne. Samtidig forbedres de ansattes psykosociale velvære eller trivsel. Det er derfor ikke mærkeligt, at relationel koordinering vinder stor udbredelse indenfor en sektor, som netop er trængt af økonomiske stramninger, fejl, kvalitetskrav og stort arbejdspress. Relationel koordinering præsenteres således som en mulig opskrift på at løse vanskelige og komplekse problemer, uden at der skal tilføjes ekstra ressourcer.

Virksomhedens sociale kapital og relationel koordinering i en dansk hospitalskontekst

Det empiriske materiale, som artiklen

diskuterer ud fra, stammer fra et større forskningsprojekt, der undersøgte, hvordan nye organiserings- og styringsformer indvirker på sygeplejerskers og lægers arbejde. Det blev udført af en af forfatterne bag artiklen (Ernst 2016). Det bestod af et 13 måneder langt etnografisk feltarbejde på en hospitalsafdeling med observationer af sygeplejerskers og lægers arbejde, mødeobservationer og interview. Der blev taget feltnoter af observationerne, og alle interviews blev transskriberet. Derudover bestod materialet af interne dokumenter fra afdelingen, herunder udskrifter af resultaterne fra to medarbejderundersøgelser.

Af dette materiale fremgik det, at social kapital var et af de nye ledelsesværktøjer, som havde indvirkning på de ansattes dagligdag. Derudover blev nævnt systemer til standardisering af arbejdet, akkreditering og monitorering. Med det formål at forstå, hvorfor det blev besluttet at indføre social kapital, samt hvordan det blev introduceret i organisationen og siden anvendt i praksis, besluttede forskeren at følge værktøjets vej fra hospitalsafdelingen tilbage til hospitalsledelsen og videre tilbage til regionen, hvor beslutningerne omkring indførelsen af social kapital på alle regionens hospitaler var blevet truffet. Analysen af social kapital bygger på det samlede empiriske materiale, som blev suppleret med interviews med tre informanter, som hver især havde spillet en central rolle i forbindelse med indførelsen af social kapital i den lokale setting. Desuden indgik et medarbejdermøde, hvor resultaterne af en trivselsmåling blev diskuteret. De tre informanter var ansat på henholdsvis regionalt niveau, hospitalsniveau og afdelingsniveau. Spørgsmålene havde til formål at afdække interviewpersonernes

I virksomhedens sociale kapital er det ikke **den skandinaviske forståelse af tillid**, som indgår.



involvering i arbejdet med social kapital ud fra den pågældendes jobmæssige position.

Social kapital som ledelsesmæssigt redskab

Beslutningen om, at regionen vil anvende konceptet om social kapital, opstår i forbindelse med en konference, hvor en af forfatterne bag Hvidbogen holder et foredrag om social kapital. Den tilgang, som regionen efterfølgende anvender, er inspireret af såvel Hvidbogen som Git-tells begreb om relationel koordinering. Hospitalsdirektionen tager initiativet og er i udgangspunktet primært interesseret i mulighederne for at måle den sociale kapital og sammenligne afdelinger med hinanden.

På *regionsniveau* bliver social kapital efterfølgende introduceret som det, alle afdelinger skal måles på. Samtidig er det en vigtig del af beslutningen, at det er de ansatte selv, der skal definere, hvad de forstår ved social kapital ud fra en beslutning om, at der ikke skal være top-down styring i forhold til begrebernes betydning. Rationalet bag dette er, at der

kan være meget store forskelle på, hvad der kan lægges i ordene, og at forståelserne skal fastsættes blandt de ansatte ud fra et demokratiseringshensyn.

Der måles på tillid, retfærdighed og samarbejdsevne, men det er op til hver enkelt selv at finde ud af, hvad de vil lægge i disse tre ord, for som regionsrepræsentanten siger: "Vi kan jo ikke styre, hvad folk tænker, når de læser spørgsmålene. Man kan bruge det til en efterfølgende dialog med medarbejderne, hvor man spørger, hvad de har forstået ved tingene". Efterfølgende konkluderer regionsrepræsentanten, at det ikke er helt uproblematisk at gøre det på denne måde, når der er så store forskelle på, hvad medarbejderne forstår ved ordene, og det derfor er vanskeligt at skabe enighed om, hvad der menes.

På *hospitalsniveau* bliver regionens udspil om social kapital godt modtaget, især arbejdsmiljøorganisationen er meget positiv og forventningsfuld og den person, som bliver ansvarlig for at implementere social kapital på sygehuset, ser det som en god mulighed til at

forbedre arbejdsmiljøet. Den ansvarlige for implementeringen betragter social kapital som en ny måde at åbne dørene ind til ledelsen: "Det er ikke bare top-down". Derudover udtrykker den ansvarlige, at det "giver mulighed for at arbejde med arbejdsmiljø på en ny måde, så der ikke kun er fokus på fejl og mangler, men også på et udviklingsperspektiv".

Efter at have arbejdet med social kapital i flere år, er det tydeligt, at det ikke har levet op til forventningerne, for som den ansvarlige formulerer det: "Der var mange i det her land, som pludselig greb alt omkring social kapital, og måske lidt for ureflekteret. Det blev det nye sort. Nu arbejder alle sygehuse med det, og som sådan er det jo ikke noget særligt".

På *afdelingsniveau* er der ligeledes store forventninger til, hvad det at arbejde med social kapital kan betyde fremover, især i forhold til en dialog med ledelsen omkring væsentlige forhold vedrørende den daglige arbejdspraksis. Medarbejderne ser derfor social kapital som en god anledning til at tage væsentlige forhold op med ledelsen. Det gælder

Social kapital kan vende sig til sin egen modsætning, hvis ikke medarbejderne oplever at blive hørt og taget alvorligt.



problemer med manglende ressourcer i afdelingen, bemandingsplaner der ikke fungerer, nye arbejdsdelinger personalegrupperne imellem i forbindelse med nye teknologier og behandlingsformer og problemer med at få dækket nattevagter. På et møde, hvor den årlige medarbejdertilfredshedsundersøgelse bliver evalueret, kommenterer nogle af sygeplejerskerne, at der er en ulige fordeling af nattevagter på afdelingen. I stedet for at vende blikket mod eventuelle begrænsninger i ressourcerne eller andre strukturelle forhold bliver blikket rettet mod medarbejderne, idet den lokale ledelse påpeger, at problemet med fordelingen må bunde i for lav social kapital blandt sygeplejerskerne, når de ikke kan løse det selv: "Husk at dette handler om jeres sociale kapital. Kan I finde ud af det indbyrdes eller må vi ledere tage over og forvalte ud fra nogle regler?".

For lederen af afdelingen er det et problem, når afdelingen ikke scorer højt på social kapital. På de årlige dialogmøder med hospitalsdirektionen bliver

det bemærket, hvis en afdeling kommer ud med et resultat, som ligger under gennemsnittet, og afdelingen skal kunne forklare, hvad der er årsagen til dette. Lederen fortæller, at direktionen på det årlige møde med afdelingsledelsen gav udtryk for, at afdelingens sociale kapital var under det forventede, og at forventningerne til afdelingen ellers var høje på grund af afdelingens mange spændende opgaver og det dygtige personale. Lederen fortæller, at de har haft et "vanvittigt hårdt år" og "meget pres på", og at de lige nu har en personaleomsætning, som er meget høj. Dette afspejler sig i måleresultaterne og viser samtidig de udfordringer, det skaber at måle og sammenligne på nogle faktorer, der ikke afspejler de ændrede rammer for arbejdet i form af travlhed, høj personaleomsætning mm.

På regionsniveau ønskede ledelsen et værktøj til at måle på social kapital, hvad angik tillid, retfærdighed og samarbejde, for at få et overblik og kunne sammenligne de enkelte sygehuse og afdelinger med hinanden.

På hospitalsniveau var målet at rette fokus på samarbejds kommunikationen medarbejderne imellem for på den måde at "skabe en kultur med respekt for de faglige forskelligheder i arbejdet". På afdelingsniveau blev resultatet, at social kapital blev brugt til at fokusere på, at det var medarbejderne, der skulle ændre deres indstilling til arbejdet og dermed fjerne opmærksomheden fra at ændre de vilkår, som arbejdet foregik under. De positive forventninger til forbedring af arbejdsmiljøet og dialogen med ledelsen blev derfor ikke indfriet. Målingerne af social kapital blev således den primære aktivitet.

Diskussion

Vi har med denne artikel haft som mål at illustrere nogle af de vanskeligheder, der skabes, når sociologiske koncepter vander og skifter betydning i omdannelsen til ledelsiskoncepter, sådan som vi har set det med begrebet om social kapital. Når begreber som signalerer samarbejde, tillid og ligeværdighed om opgaven bringes ind i en organisatorisk kontekst, underlægges de ledelsens fortolkning,

hvilket forvirrer medarbejderne, der ofte har en anden forståelse af begreberne. På den måde kan indførelsen af social kapital som ledelseskoncept vende sig til sin egen modsætning, når medarbejderne ikke gør, hvad ledelsen forventer af dem, som eksemplet med fordelingen af nattevagterne viste.

Begreber der ikke defineres kan ikke kritiseres

I hospitalscasen fremhæves det som vigtigt, at der ikke er nogen fast definition på, hvad der menes med social kapital. Det fremstilles endog som et ønske fra medarbejderne, at de selv skal være med til at definere, hvad de lægger i begreberne. Men som casen illustrerer, har medarbejderne mange meninger herom, og de når tilsyneladende ikke til enighed. Alligevel måles der årligt på tillid, retfærdighed og samarbejdsevne, og afdelingerne bliver af hospitalsdirektionen stillet til regnskab for måleresultatet. Det bevidste fravær af en fælles definition af begrebet social kapital skaber forvirring og er ikke en styrke, da det kan være med til at gøre det meget vanskeligt at insistere på de udfordringer, der ligger i at løse de daglige arbejdsopgaver. Som Rasmus Willig (2014) spidsformulerer det, kan det ikke at definere og indholdsbestemme ord og begreber gøre det langt mere vanskeligt at forholde sig kritisk, da det bliver uklart, hvad man skal rette kritikken mod.

Maja Sasser (2016) har gennemført et studie af, hvordan medarbejderne samarbejder omkring kerneopgaven ved hjælp af social kapital. Hun konkluderer, at når medarbejderne skal definere, hvad de forstår ved kerneopgaven, er det ikke så vanskeligt at komme til enighed herom på det overordnede plan.

Enigheden ophører dog, når det kommer til den daglige arbejdspraksis, og det er ikke ualmindeligt, at der opstår konflikter omkring, hvad kerneopgaven i praksis betyder. Hermed leverer hun et bidrag til kritikken af den måde både social kapital og relationel koordinering anvendes på i forhold til at fokusere på medarbejderne og deres evne og vilje til bedre kommunikation og samarbejde i stedet for at fokusere på, hvor vigtigt det er at skabe respekt og forståelse for kompleksiteten i et arbejde, som foregår under mange former for pres.

Samarbejde og tillid hænger sammen, og tillid er ifølge Løgstrup noget et menneske har og ikke noget, den enkelte kan beslutte sig for at have og derfor ikke noget, der kan dikteres. Er der ikke tillid, opstår mistillid, hvilket let opstår, hvis medarbejderne ikke oplever, at de bliver taget alvorligt og lyttet til. Social kapital kan derfor vende sig til sin egen modsætning, hvis ikke medarbejderne oplever at blive hørt og taget alvorligt. Det har derfor stor betydning, hvilken forståelse af tillid, der er på arbejdspladsen. Er det Løgstrups forståelse eller den tyske og angelsaksiske udlægning, hvor tillid er noget, den enkelte kan beslutte sig for og derfor noget, der har med medarbejdernes villighed at gøre?

Hvem definerer det gode samarbejde?

At indføre social kapital eller relationel koordinering i hospitalssektoren skaber derfor ikke af sig selv et godt samarbejde og en samarbejdskultur i en organisation, der er udfordret af stort arbejdspress, nedskæringer, mangel på personale mm. Et spørgsmål i den forbindelse er, hvad et godt samarbejde indebærer, og hvem der definerer det. Der er ifølge Lehn-Christensen (2016) en kamp om, hvordan

samarbejde indenfor sundhedssektoren skal foregå. Hun udfolder fire aktuelle diskurser, hvor relationel koordinering er en af de fire. I denne diskurs skal eventuelle interessekonflikter løses gennem et stærkere fokus på organisationens opgaver og udfordringer, hvor kollegers gensidige respekt for hinandens faglighed primært ses som et middel til at nå målet (Lehn-Christensen 2016: 16-17). Dette står ifølge Lehn-Christensen i modsætning til det, hun betegner som en demokratiseret professionspraksis, hvor der er fokus på nye måder at samarbejde på gennem en ændret indstilling til det at være sundhedsprofessionel i forhold til andre professioner og til patienterne.

Samarbejde via social kapital og relationel koordinering – hvem trækker det længste strå?

Social kapital afsæt i forskning er med til at legitimere social kapital og gør det svært for medarbejderne at gennemskue, hvad det indebærer, når det indføres som et ledelseskoncept. At konceptet trækker på forskningsbaseret viden understøttes af, at det til en vis grad er forskere, der har transformeret begreberne til ledelseskoncepter og værktøjer. De fungerer samtidig som konsulenter i virksomheder, udbyder kurser og skriver let tilgængelige pjecer med eksempler på værktøjer, som kan downloades fra internettet.

Så selvom koncepterne social kapital og relationel koordinering af deres udviklere præsenteres som en måde at skabe en bedre samarbejdskultur på eller at vende en konfliktkultur til en samarbejdskultur (Hasle & Møller 2005), kan dette vise sig vanskeligt i praksis. Der er ingen opskrift eller 'quick fix' at trække på, som Hagedorn-Rasmussen (2014) påpeger

I stedet for at løse de daglige problemer tales der om, hvorvidt den sociale kapital er lav eller høj, hvilket fjerner fokus fra det daglige arbejdes udfordringer.



i sin analyse af en række projekter og indsatser, der omhandler social kapital. Strukturelt betingede udfordringer og professioners forskellige faglighed og tilgang til opgavevaretagelsen ændres ikke ved, at ledelsen beslutter, at 'vi skal blive enige om opgaven, have tillid til hinanden, opleve det som retfærdigt og indgå samarbejde omkring det'. I stedet er der brug for at opbygge nye praksisser, som muliggør tillid, retfærdighed og samarbejde. De forskellige professioner har forskellige opgaver at varetage, som er centrale for netop deres profession, og som de er ansat til at udføre. Det er selvfølgelig vigtigt at kommunikere med hinanden på kryds og tværs om løsning af arbejdsopgaverne og få større forståelse for hinandens arbejde. Men bedre kommunikation og samarbejde løser ikke i sig selv de massive udfordringer, som hospitalssektoren står med i form af besparelser på ressourcer, manglende tid og stigende krav fra borgerne om større indsigt, mere kommunikation og optimal behandling.

Ved at indføre koncepter som virksomhedens sociale kapital og/eller relationel

koordinering som en måde at gøre medarbejderne og deres samarbejdsevne ansvarlige for hospitalets produktivitet, effektivitet og kvalitet kan der ske det modsatte af hensigten. Koncepterne er først og fremmest rettet mod medarbejdernes evne og villighed til samarbejde og i langt mindre grad mod at forbedre de økonomiske og strukturelle vilkår omkring arbejdet.

I casen måler en given ledelse på et hospital på social kapital og stiller afdelingerne til ansvar for resultaterne, især hvis resultatet ligger lavt. Det kan der være mange grunde til, ikke desto mindre rettes fokus på medarbejdernes manglende sociale kapital og ikke på vilkårene for arbejdet. I stedet for at løse de daglige problemer tales der om, hvorvidt den sociale kapital er lav eller høj, hvilket fjerner fokus fra det daglige arbejdes udfordringer.

Kommunikation og samarbejde tager tid og plads, så social kapital og relationel koordinering risikerer blot at blive endnu en opgave oveni alt det andet, som lægges over på medarbejderne, som i

forvejen er pressede. For medarbejderne kan det betyde, at de vender det indad og oplever, at det er deres egen skyld ikke at kunne løse det uløselige, som Tynells studie (Tynell 2002) og mange andre studier har vist (Buch m.fl. 2009). Stress og udbændthed kan blive resultatet, hvis der skabes en 'det er min egen skyld'-kultur, en afmægtighedskultur eller måske en konfliktkultur. I stedet for at opbygge tillid og samarbejdsevne kan der ske en svækkelse, stik imod hensigten, hvilket også Hagedorn-Rasmussen (2014) gør opmærksom på. På den måde er koncepterne med til at legitimere en ledelsespraksis og nogle magtforhold, der ligger langt fra de teoretiske begreber, som koncepterne hentede deres inspiration og legitimitet fra. Samtidig har koncepterne yderst vanskeligt ved at leve op til det, de lover, nemlig at skabe overensstemmelse mellem produktivitet, kvalitet og et godt psykisk arbejdsmiljø.

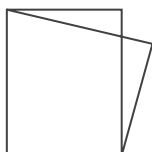
Så hvem trækker det længste strå? Det er der måske ingen, der gør, så længe hospitalssektoren skal håndtere så mange komplekse og modstridende krav på én og samme gang.

REFERENCES

- Albertsen K., Wiegman K-M & Limborg, H.J. (2014). Virksomhedens sociale kapital og relationelle koordinering – hvordan hænger det sammen? *Tidsskrift for Arbejdsliv* 16: 32 - 49. http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2014/nr4/tfa4_2014_032_049.pdf
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (New York, Greenwood), pp. 241-258.
- Bruhn, P., & Hagedorn-Rasmussen, P. (2013). *At arbejde med social kapital*. Branche Arbejds miljørådene Social & Sundhed, Undervisning & Forskning samt Finans / Offentlig Kontor & Administration.
- Buch, A., Andersen, V., & Sørensen, O.H. (2009). *Videnarbejde og stress*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Edwards K. & Lundstrøm S.L. (2014). Relationel koordinering – kan ændringer i samarbejde måles? *Tidsskrift for Arbejdsliv* 4: 50 - 68. http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2014/nr4/tfa4_2014_050_068.pdf
- Ernst, J. (2016). Evidence-based nursing in the IED: From caring to curing? *Nordic Journal of Working Life Studies* 6 (S 1): 47-66.
- Fink, H. (2016). Om tillid, mistillid og professionsetik. *Tidsskrift for Professionsstudier* 22, 6-14.
- Gittell, J.H. (2002). Relationships between Service Providers and Their Impact on Customers. *Journal of Service Research* 4(4), 299-311.
- Gittell, J.H., Seidner, R., & Wimbush, J. (2010). A relational model of how high-performance work systems work. *Organization science*, 21(2), 490-506.
- Gittell, J.H. (2016). Rethinking Autonomy: Relationships as a Source of Resilience in a Changing Healthcare System. *Health Services Research*, 51(5), 1701-1705.
- Lehn-Christiansen, S. (2016): Kampen om tværsamarbejdet. *Tidsskrift for Arbejdsliv*. 18(4), 8-24.
- Limborg, H.J., Albertsen, K., Jensen, M.J. & Jensen & Pedersen, F. (2012). *Engagement eller Mistillid – Håndtering af dokumentationskrav i folkeskolen*. TeamArbejdsliv. Valby
- Lundstrøm, S.L., Edwards, K., Knudsen, T.B. & Larsen P.V. m.fl. (2014). Relational coordination and organisational social capital association with characteristics of general practice. *International Journal of Family Medicine* 2014: 618435.
- Løgstrup, K. E. (1956/2010): *Den etiske fordring*. Løgstrup biblioteket. Klim.
- Hagedorn-Rasmussen, P. (2014). Social capitals renæssance i en arbejdslivskontekst – jagten på guldgrube og diamanter mellem meningsskabelse og forførelse? *Tidsskrift for Arbejdsliv*. 16(4), 11-31. http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2014/nr4/tfa4_2014_011_031.pdf
- Hasle, P. & Møller, N. (2005). Fra en konfliktkultur til udvikling i fællesskab. Social kapital i danske slagterier. *Tidsskrift for Arbejdsliv* nr. 7(3), 71-86. <http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2005/nr3/ta05-3-71.pdf>
- Hegedahl, P. & Rosenmeier, S.L. (red.) (2007). *Social kapital som teori og praksis*. Samfundslitteratur.
- Kristensen, T.S., Limborg H.J., Albertsen, K. & Pedersen, F. (2013). Jobbet eller arbejdspladsen – hvad betyder mest? En analyse af social kapital i folkeskoler. *Tidsskrift for Arbejdsliv* 3: 62 - 77. http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2013/nr3/tfa3_2013_062_077.pdf
- Olesen, K.G., Thoft, E., Hasle, P., & Kristensen, T. (2008). *Virksomhedens sociale kapital*. Hvidbog. Arbejdsmiljørådet. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.
- Portes, A. (1998). Social Capital. Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology* 24: 1-24.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of democracy*, 6(1), 65-78.
- Sasser, M. (2016). *Kerneopgaven og det meningsfulde arbejde – et studie af meningsskabelse i det pædagogiske arbejde*. Ph.d-afhandling. Institut for Arbejdsliv, Roskilde Universitet.
- Tynell, J. (2002). "Det er min egen skyld" – om nyliberale styringsrationaler indenfor Human Resource Management. *Tidsskrift for arbejdsliv* nr. 4(2), 7-24. <http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2002/nr2/ta02-2-7.pdf>
- Vinge, S. (2004). Kontinuitetens paradoks. I Vikkelsø, S. & Vinge, S. (eds.): *Hverdagens arbejde og organisering i sundhedsvæsenet*. Handelshøjskolen Forlag. København. 210-227.
- Willig, R. (2013). *Kritikkens u-vending*. Hans Reizels Forlag.

Professionernes fire diskurser

Lejf Moos, cand.
pæd., lektor,
Danmarks institut
for Pædagogik og
Uddannelse (DPU),
Aarhus Universitet



Denne tekst identificerer fire faser i udviklingen af de eksterne påvirkninger, som kan have betydning for lærerprofessionens arbejdsvilkår og dermed af synet på dem: En fase, som kan siges at høre velfærdsstaten til, kalder jeg en *dannelsesdiskurs*. Den anden fase udvikles i konkurrencestaten omkring 00'erne. Den fase kalder jeg *læringsmålstyringsdiskursen*. Jeg kalder den tredje og fjerde fase i de globale udviklinger med fokus på læring for en *eduBusiness diskurs* og en *digital globaliseringsdiskurs*. Vægten vil blive lagt på de tre seneste diskurser, fordi den første diskurs er velanalyseret andre steder.

Introduktion

Synet på professioner formes af mange faktorer. Inden for uddannelsessektoren vil det f.eks. være uddannelses- og arbejdsmarkedslovgivning, danske og internationale politiske og pædagogiske diskurser og reguleringer, og de sociale

teknologier, som arbejdsgivere på lokalt og nationalt niveau producerer og introducerer. De professionsinterne diskurser er også aktive i udviklingen eller bevarelsen af professionssynet, men det er et spørgsmål om denne interne kraft er lige så stærk, som den har været. Måske er de eksterne påvirkninger stærkere i dag, idet statsstyringen og de internationale indflydelser bevæger sig mere massivt ind på professionsfeltet.

Professioner ses i professionssociologien (Laursen, Moos, Olesen & Weber, 2005: 17) som grupper af mennesker med en særlig kunnen, som er baseret på videnskab og faglig indsigt. I begyndelsen af det moderne samfunds opståen så man en stigende arbejdsdeling med øget vidensanvendelse. Det var på baggrund af oplysningstidens forsøg på at erstatte tro og mystik med kritisk rationalitet og den positivistiske videnskabs tro på eksperimentel og empirisk viden.

I lang tid var det professionerne selv, der kontrollerede kvaliteten af arbejdet og rekrutteringen til faget. Netop disse to aspekter af professionssynet: vidensbaseringen og den kollegiale kontrol er vigtige aspekter, som denne tekst vil diskutere: Hvilken viden er vigtig for de professionelle, og hvem kontrollerer deres praksis?

I denne artikel er perspektivet et uddannelsespolitisk governance-perspektiv (Foucault, 2001/1978), som undersøger hvorledes nogen strukturerer andres mulige handlinger (Jensen, 2005: 192). Andre centrale begreber er diskursanalyser, som indikerer feltets mulige italesættelser, og sociale teknologier, som er teknologier med en mening (Krejsler & Moos, 2014), f.eks. manualer, standarder og best practice.

De fire diskurser, som analyseres her, kan delvist tidsfæstes på baggrund af uddannelsespolitikker og globaliseringsbestræbelser: velfærdsdiskurs i efterkrigstiden, konkurrencestatsdiskurs fra 00'erne, uddannelsesbusinessdiskurs fra 2010'erne og digital globaliseringsdiskurs i den nærmeste fremtid. Men hvis man analyserer ud fra f.eks. filosofiske, pædagogiske eller praksis perspektiver, vil billederne være meget mere mudret fordi tanker, idéer og praksis ikke ændrer sig så hurtigt, som politikkerne gør.

Dannelsesdiskursen

Velfærdsstaten er et udtryk for de politiske tendenser, man så udfolde sig i efterkrigstiden (Pedersen, 2011). Staten blev her set som beskytter af borgerne igennem social-, skatte- og arbejdsmarkedslovgivning såvel som uddannelseslovgivning. Uddannelserne skulle medvirke til, at de unge mennesker blev

vidende og aktive deltagere i demokratiske fællesskaber i kommune og samfund. Det blev i skoleloven af 1975 og 1993, her citeret fra formålsparagraffen fra 1993, som i høj grad gentog den fra 1975, formuleret som: "at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling ... oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle ... forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati". Der lå således en ganske tydelig beskrivelse af skolens formål: medvirken til udvikling af aktive deltagere i samfundslivet (Moos, 2016).

Fra 1800'tallet var lærerne underlagt kirken, men i midten af 1900'tallet overgik styringen til kommunen (Moos, Krejsler, & Laursen, 2004). I efterkrigstiden var skolelovgivningen overordnet og bred, således at den overlod mange beslutninger til kommuner, skoler og lærere. Kommunerne var skoleejerne, som udformede principper og læseplaner (på baggrund af de ministerielle vejledende læseplaner). Skolelederne og skolenævnene blandede sig kun lidt i undervisningen, som lærerne under betegnelsen metodefrihed styrede ganske autonomt. I denne periode var det en udbredt praksis med få lærerordninger, således at lærerne underviste i flere fag i samme klasse. En af begrundelserne for denne praksis var, at dermed kunne lærerne bedre lære de enkelte børn at kende og dermed behandle dem som enkeltindivider. Desuden var det et argument, at

den virkelighed, børnene skulle leve i, jo ikke var opdelt i skolefag, hvorfor skolen også måtte organisere sin undervisning tværfagligt.

Kravene til lærerne var i lyset af dannelsesdiskursen brede og kan måske ifølge Biesta skitseres som tre overlappende funktioner (2013). Den første er *kvalificering*: Skolen skal støtte eleverne i at tilegne sig kundskaber og færdigheder i at lære verden at kende, således at de kan manøvrere i den. Den næste er *socialisering*: Skolen skal støtte eleverne i at blive deltagere i store og små fællesskaber og derved tilegne sig disses værdier og normer. Den tredje funktion er *subjektivering*: Skolen skal støtte eleverne i at opleve sig selv som unikke, autonome individer, der kan forholde sig kritisk konstruktivt til kulturens viden, værdier og normer.

Forskningen i lærerprofessionen i lyset af denne diskurs er bred og mangesidig. Den bygger sit vidensideal på pædagogisk-filosofiske undersøgelser og diskussioner af formål, historie, kultur og omverden, over pædagogiske undersøgelser af elevernes forhold til samfund, kultur og stat, over didaktiske diskussioner om faglighed/tværfaglighed og metoder til socialpsykologiske undersøgelser af relationerne mellem elever og lærere og mellem eleverne. Inden for denne diskurs så man lærernes professionelle erfaringer, viden og skøn som legitimerende for en udbredt autonomi (se f.eks. Moos et al., 2004).

Læringsmålstyringsdiskursen

Velfærdsstaten bliver i perioden fra omkring 1990'erne gradvist omformet hen imod en konkurrencestat (Pedersen, 2011). Danmark træder ind i en global

æra, hvor den neo-liberale markedsplads bliver udviklet og kræver, at alle virksomheder og stater må konkurrere på markedslignende vilkår. Frie valg af tjenesteydelser, som f.eks. undervisning, udvides, medens borgernes ret til ydelser bliver til pligt til arbejde. Konkurrence, serviceydelser og sammenligninger overføres efterhånden fra den globale markedsplads til alle sektorer af samfundene.

På skoleområdet bliver det til den læringsmålstyring, som blandt andet ses i Folkeskolereformen fra 2014 (Undervisningsministeriet, 2014a), men som var forberedt allerede fra 1990'erne. Når man læser og analyserer loven og de vejledninger og pjecer, som har akkompagneret den, ser man et billede på en styringstænkning, som kan summeres i følgende punkter (Moos, 2016):

- Politikken skifter fra uddannelsespolitik til *uddannelsesstyring*, som fokuserer på at formulere præcise og detaljerede, nationale mål og standarder og på målingen af elevernes udbytte i relation til standarderne igennem nationale test.
- Uddannelsespolitikken fokuserer på skolens *formål*: visioner om fremtidige borger-identiteter, skifter til uddannelsesstyringens *mål*: placering i rangeringer på mange niveauer (Biesta, 2011).
- Uddannelsespolitikken skifter fokus fra input til *udbytte*, f.eks. kompetencemål, der kan måles i nationale eller internationale test, som fokuserer på grundlæggende kundskaber og kompetencer. Der er fokus på elevernes læring og meget mindre fokus på lærernes undervisning og relationerne i klassen.

- Uddannelsesstyringen bliver rettet mod internationale *standarder*, idet den orienterer sig mod sammenligninger af testresultater og derfor på, at de professionelle baserer deres praksis på global evidens og best practice f.eks. som koncepter, der bliver rene: kontekst- og indholdstomme, hvor uren undervisningspraksis medtænker læringens udspring i relationer og sag/problem (Rømer, Tanggaard, & Brinkmann, 2011).
- Uddannelsesstyringen bliver tydeligt *top down* styret, idet de nationale mål bliver foreskrivende, og de lokale fortolkninger bliver set som implementeringer af målene, herved centraliseres uddannelsesbeslutninger fra lærerniveauet, skoleniveauet og kommune- til statsniveau.
- Uddannelsespolitikken fokuserer – bl.a. for lettere at kunne måle – på *individuelle* arbejdsformer og skriftlighed, som ligner testsituationen samtidig med at variation i undervisningen understreges (Moos, 2017).

Folkeskolereformen (Undervisningsministeriet, 2014a) bygger på en læseplansstyring med centralt fastsatte mål og central kontrol og styring. Dertil er lagt en række initiativer i form af sociale teknologier af praktisk og mindre gennemgribende art.

Læseplansstyringen har klare linjer til den videnskabscentrerede læreplanstænkning (Scientific Curriculum), der kort sagt går ud på, at det alene er de bedste fagfolk, der kan udpege og beskrive læringsmål, samt læringens progressioner, som kan måles og være centrale for de politiske beslutninger (Blossing, Imsen, & Moos, 2013). Disse centrale beskrivelser skal implementeres

i skolens undervisning, hvor de professionelle kan vælge metoder inden for de rammer, som målene og de sociale teknologier, som f.eks. "bedste praksis" eller evidensbaserede råd, giver dem f.eks. i vejledninger (Undervisningsministeriet, 2014b) og i bekendtgørelsen om kompetencemål (Undervisningsministeriet, 2015).

I denne diskurs ses en tiltagende opsplitning mellem det faglige, som kan og skal måles, og undervisningens sociale elementer: trivsel, som også skal måles. Opsplitningen af målingerne øger opsplitningen i praksis til skade for læringen. Samtidig ses en stigende fokus på klasseledelsen, styringen af elevadfærden i overensstemmelse med skolens normer. Denne læringsmålstyring efterlader som tendens eleverne i en passiv modtagerrolle. Det ses også i formålsparagraffens fra 2016's beskrivelse af, at skolen skal "give eleverne kundskaber og færdigheder". Folkeskolereformen og Lov 409 trækker ligeledes klare linjer tilbage til Scientific Managements top-down, "principal-agent" (hvor principalen sætter målende som agenten skal implementere) - forståelse af ledelse, som f.eks. findes i New Public Management-versionerne af offentlig styring (Moos, 2009a). Ifølge denne forståelse skal lederen udpege mål og midler, og de ansatte skal udføre arbejdet. Folkeskolereformen udtrykker klart og tydeligt, igennem udformningen af de nationale kompetencemål (Undervisningsministeriet, 2015), at der er nogen som ved (eksperterne) og bestemmer (politikkerne), og der er nogen (de professionelle og eleverne), som skal lytte til budskaberne og rette ind efter dem.

I denne artikel er perspektivet et uddannelsespolitisk governance-perspektiv, som undersøger, hvorledes nogen strukturerer andres mulige handlinger.



De uddannelsesøkonomiske og uddannelsesstyringsmæssige bestræbelser bag folkeskolereformen ligger i klar forlængelse af mange andre reformer og kommissioner fra de seneste halve snes år, som f.eks. strukturreformen, velfærdskommissionen, produktivitetskommissionen og arbejdsmarkedskommissionen, som alle har til formål at styrke Danmarks position i den globale konkurrence. Velfærdsstatens rettighedstænkning skal ændres til konkurrencestatens pligtænkning (Kaspersen & Nørgaard, 2015). Pligtænkningen knytter an til fokus for alle bestræbelser, nemlig konkurrenceevnen. Men denne evne er i grunden blot en evne til at overleve og ikke en vision for, i hvilken retning samfundet skal bevæge sig. Styringen har mistet en samfundsvision, når den forlader velfærdsstatens vision om et samfund præget af gensidig omsorg og af muligheden for deltagelse i de politiske processer. Udviklingen afspejles

i formålsparagraffens spaltning mellem ønsket om at udvikle arbejdspladser, effektive borgere og ønsket om at udvikle oplyste og aktive demokrater. Professionsidealet skifter også med denne diskurs. For det første beskæftiger den største del af denne diskurs sig ikke med undervisningen, men med elevernes læring, som har en tendens til at blive isoleret fra klassefællesskabet og fra undervisningen og dermed fra læreren. Vidensidealet ændres også, således at den brede faglighed indsnævres igennem krav om linjefagsuddannelse til en snævrere faglighed, som understøttes af de stigende krav til test-relevans (Skovmand, 2016): Eleverne skal undervises i og lære de faglige elementer, som beskrives i kompetencemålene og måles i de nationale og internationale test. Sammenhængende hermed skal lærerne lære at bruge testresultaterne aktivt i deres tilrettelæggelse af undervisningen. De skal altså tilegne sig

psykometriske (viden om testning) og statistiske metoder, som også kan være relevante, når de skal orientere sig i den evidens, som tilbydes fra konsulenthuse og uddannelsesinstitutioner og som kan være af tvivlsom kvalitet (Bjerre & Møller, 2017). Lærerne skal også vænne sig til at blive inspireret af (eller kopiere) "bedst praksis" undervisningseksempler fra hele verden (Moos, 2016). I øvrigt skal lærerne udvikle deres samarbejdsevne for at kunne indgå produktivt i det, man kalder læringsfællesskaber. Lærerautonomien indsnævres blandt andet igennem de detaljerede nationale mål og fokus på scientific management.

Et andet eksempel på sociale teknologier inden for denne diskurs er de aktuelle læringsplatforme, som udvikles for tiden: Eleverne skal kunne manøvrere og lære selvstændigt i forhold til de opstillede kompetencemål og de opgaver, som de kan downloade til deres tablet. Lærerne

De uddannelsesøkonomiske og uddannelsesstyrimsmæssige bestræbelser bag folkeskole-reformen ligger i klar forlængelse af mange andre reformer og kommissioner fra de seneste halve snes år, som f.eks. struktur-reformen, velfærdskommissionen, produktivitetskommissionen og arbejdsmarkedskommissionen, som alle har til formål at styrke Danmarks position i den globale konkurrence.



vil skulle dele deres forberedelse ved at lægge deres undervisningsbeskrivelser op på en del af platformen.

Den første globaliseringsdiskurs:

eduBusiness diskursen

Denne diskurs adskiller sig fra den fjerde, den digitale diskurs, ved at hovedfokus er på en global commodificering (vareliggørelsen) af uddannelser, så uddannelsesprogrammer, standarder og målinger kan være grundlag for køb og salg på globalt plan.

Det store fokus på digitale teknologier, som vi ser i de nævnte nationale og internationale test og sammenligninger, som

f.eks. PISA, er på en gang udtryk for nye muligheder og nye udfordringer. Sammenligningerne kan støtte udviklingen af den globale markedsplads og samtidig ensrette læring i alle de involverede lande. Udfordringen er, at de lokale kulturer og fællesskaber tilsidesættes for at nå til enighed omkring de globale standarder.

Homogeniseringen ses både i de nævnte standarder, test og sammenligninger og i de evidenskrav og "bedst praksis" eksempler, som vi kender: f.eks. John Hatties synlig læring (Hattie, 2013), som bygger på den New Zealandske evidens og læringsforståelse.

De to allerstørste eduBusiness-aktører på det globale uddannelsesmarked er OECD og Pearson. De er, parallelt til Europakommissionen, ved at udvikle et nyt sæt kompetencer til PISA: "21ende århundredes færdigheder og kompetencer" (Pearson, 2014). Den vareliggørelse af uddannelser, som eduBusiness bygger på og raffinerer, og styringen af uddannelserne gennem tal (Ydesen, Ludvigsen & Lundahl, 2013), handler i sidste ende om at flytte uddannelserne fra de samfundsmæssige, kulturelt-politiske områder over på den globale markedsplads. Her er det privatejede firmaers økonomiske logikker, der styrer i form af top-down styring, frie valg af service-

ydelse, konkurrence med sammenligninger og standarder, samt økonomien som sidste instans i alle afgørelser. Pearson beskriver sin strategi således i 2015:

"Pearson er verdens største læringsvirksomhed med kapacitet til at producere uddannelsesmaterialer og test, baseret på en stærk portefølje af produkter og service, som er teknologibårne. Vi tror at vores strategi med at kombinere disse kernekapaciteter med serviceydelser vil hjælpe vore kunder til at vokse online, så de kan nå flere mennesker og sikre bedre læringsudbytte. Herved får Pearson mulighed for en større markedsandel, en større fokus på de hurtigst voksende uddannelsesmarkeder og større økonomisk gevinst. Vor mission er at hjælpe mennesker til at få større udvikling igennem adgang til bedre læring. Vi tror at læring åbner for muligheder, tilfredsstillende karrierer og bedre liv" (Pearson, 2015: 1) (min oversættelse).

OECD og Pearson har gjort meget for at producere globale resultat-data og herigennem omdefinere uddannelse til at være et spørgsmål om at balancere økonomisk gunstige input med effektive, og dermed tællelige resultater.

Uddannelser ses som en vare, fordi de bygger på samme standarder og samme målinger, som kan sælges og købes og overføres fra et politisk system til et andet. Et eksempel på dette er den ultra-neo-liberale uddannelsesmodel, som Sverige producerede i begyndelsen af årtusindet. Her kunne private aktører drive grundskoler og tage profit ud af driften. Det førte blandt andet til at flere af firmaerne gik fallit, så staten måtte overtage fallitboet. Ikke desto mindre

dannede nogle af de forhenværende embedsmænd firmaer, der solgte den "Svenske model" til indiske delstater (Rönneberg, 2015). Tilsvarende viser Stephen Ball (2015), hvorledes andre politikere og forretningsfolk, som f.eks. Pearson, sælger hele statslige uddannelsessystemer til indiske delstater og afrikanske stater, således som engelske firmaer i mange år har levet af at producere og rette de formelle eksamener på alle skolesystemets niveauer.

Vidensidealet i denne diskurs er grundlæggende færdigheder, som kan måles i nationale og internationale test. En placering nær toppen af de internationale rangeringer er et ideal. Lærernes indflydelse på undervisningen indsnævres til netop disse faktorer: undervisning med henblik på testene.

Den digitale globaliseringsdiskurs

Denne diskurs adskiller sig fra den fjerde ved at bruge digitale teknologier til at øve direkte, men oftest skjult, indflydelse på læreprocesserne og de lærende.

Brugen af digitale teknikker, som algoritmer (de små programmer, som skridt for skridt finder mønstre, som f.eks. ligheder i store datamængder) og big data (samling af data fra f.eks. alle Google-søgninger), udvikles og udvides konstant i disse år og har allerede nået et niveau, hvor de virker styrende på vor dagligdag. F.eks. finder Amazon mønstre i mine søgning efter en bestemt bog og andre bøger, som ligner ud fra en række karakteristika, som algoritmerne har fundet ud fra mine tidligere søgninger. Det er også algoritmer, der styrer elevernes arbejde gennem de såkaldte adaptive test: en løst opgave leder videre til en lidt vanskeligere opgave. Mange hjem-

mesider bruger cookies til at styre vore næste søgninger i retning af de mønstre, vi tidligere har vist, så de bliver del af en "algoritmisk styring" af vor hverdag (Williamson, 2017): det sammenflettede system af tænkning, institutioner, teknikker og aktiviteter, som bruges for at kontrollere, forme og regulere menneskelig adfærd og handling (Foucault, 2001/1978). Dette afsnit bygger primært på (Williamson, 2017).

Grundtankerne bagved denne digitaliseret styring er (Rieder & Simon, 2016):

- at udvide felterne for automatisering fra datasamling, opbevaring, behandling, analyser og beslutningsprocesser.
- at samle massive mængder af data og fokusere på korrelationer i stedet for årsager, og således reducere nødvendigheden af teori, metoder og menneskelig ekspertise.
- at udvide feltet for, hvad der kan måles, således at man kan spore og måle bevægelser, handlinger og adfærd på måder, som tidligere var umulige at forestille sig.
- at lave planer om at kunne beregne, hvad der vil ske, ved at bruge smarte, hurtige og billige forudsigende teknikker til støtte for beslutningsprocesser og ressourceallokering (s. 4).

Denne uddannelses datavidenskab (Williamson, 2017) bygger på erfaringer og inspirationer helt tilbage til midten af 1800'tallets udvikling af statistisk viden og videnskab, således at der allerede er opbygget en infrastruktur bestående af mennesker, færdigheder, viden og ekspertise sammen med teknologier, processer, metoder og teknikker, som skal bruges for at kunne analysere data. Der er således opbygget viden

om sortering, datahøst (*data mining*) af uddannelsesdata igennem brug af algoritmer, der finder mønstre i store datalagre. *Læringsanalyser* foretager de samme processer, men i real-time, hvor *feedback* gives medens læringen foregår, f.eks. i adaptive test, som dermed er *personaliserede*, og som bruges til at *forudsige* de næste træk.

Pearson er ved at opbygge datasystemer, der kan høste big data i mindst 60 datasæt fra alle de uddannelse-sofware, som regeringer i 70 lande køber af Pearson til brug i deres skoler og universiteter samt til deres test-systemer. En stærk ingrediens i udviklingen af softwaren er at fokusere på elevernes læring. Big data kan bruges til at sammenligne individuelle brugeres svar og uddannelsessystemernes svarmønstre. Hermed får man ny indsigt i læringsprocesser og i uddannelsessystemernes styring, som kan bruges til at forme en almen læringsforståelse og styringsforståelse, som de sælger til alverdens uddannelsessystemer og til politikere over hele verden gennem deres 40.000 medarbejdere (Moos, 2016; Williamson, 2016).

Høsten, bearbejdningen og spredningen af big data foregår bl.a. i to projekter: "Pearson Education s Learning Curve Data Bank" og "Center for Digital Data, Analytics and Adaptive Learning". Begge projekter fokuserer på en personliggørelse eller individualisering af læringen, som folkeskolereformens læringsdiskurs og læringsplatformen også gør (Ball & Junemann, 2015; Moos, 2009b).

Mark Zuckerberg fra facebook bruger store pengesummer (\$ 100 millioner) til udvikling af personaliseret læring,

ligesom IBM anvender deres Watson supercomputerteknologi til samme formål. AltSchool (Herold, 2016) er et firma, som benytter disse teknologier i driften og udviklingen af skole. Over halvdelen af personalet på skolerne er software-teknikere og forretningsuddannede og kommer fra Google og Uber. Mindre end halvdelen er læreruddannede.

AltSchool har planer om at sætte kameraer op i klasserne, så de kan fange alle elevers ansigtsudtryk, nervøse småbevægelser og sociale og genstandsmæssige interaktioner. Mikrofoner skal optage alt, hvad eleverne siger, og små bærbare apparater skal registrere deres humør igennem hudsensorer. Hermed bevæger skolen sig over i et felt, som har nydt stor videnskabelig bevågenhed i nogen tid: Hvordan kan man fange ikke alene elevernes kognitive læringspotentiale, men også deres sociale og emotionelle muligheder. OECD har således et "Færdigheder for social fremgang" (Skills for Social Progress) projekt, som går ud fra, at sociale og emotionelle færdigheder kan måles meningsfuldt. World Economic Forum (WEF) har ligeledes et projekt: "New Vision for Education" (Forum, 2016), som blandt andet omfatter udvikling af emotionel læring gennem teknologi. WEF bygger blandt andet på Affective, et program som er konstrueret på Massachusetts Institute of Technology, MIT Media Lab, og som allerede har mikro-målinger af næsten fem millioner ansigter, som vil blive brugt til at forudsige elevernes motivation, så de lærer bedre. Begge agenturer arbejder på at bringe social og emotionel læring ind i den globale politiske ordbog (Williamson, 2017).

Silicon Valleys tidsskrift for uddannelses-teknologi, *EdSurge* (Spreeuwenberg, 2017), argumenterer således for robotter vil være værdifulde:

"emotionelle intelligensrobotter kan faktisk blive mere værdifulde en menneskelige lærere ... fordi de ikke er forurenet af følelser, men bruger intelligent teknologi til at opdage skjulte reaktioner ... emotionelt intelligente computersystemer kan analysere følelser og reagere med passende udtryk ... for at levere meget personaliseret indhold, som motiverer eleverne" (min oversættelse).

IBM har udviklet et kognitivt computersystem, der "kan tænke som mennesker", og IBM er gået sammen med Pearson om at indføre kognitive elementer i deres kurser. Disse teknologier bygger blandt andet på neurovidenskabers ide om "neuroplasticitet": Hjernen modificerer sig selv som svar på erfaringer og omgivelser, en ide som passer godt til kapitalismens krav om fleksibilitet, multitasking og selvstyring.

Udviklingen af de digitale uddannelser kan have store effektiviserings- og homogeniserings effekter, men kan også være problematiske. Williamson opsummerer nogle af bekymringerne i beskrivelsen af algoritmisk styring:

- Er afhængig af big data infrastruktur med real-time overvågning, forudsigelse og foreskrivende teknologier.
- Afhænger af kontrol med viden, ekspertise og teknologier til at overvåge, måle og intervenere i adfærd.
- Ændrer opfattelse af kognitive og ikke-kognitive aspekter af læring i politik og praksis.

Man behøver ikke at have en løsgående fantasi for at tegne dette skrækbillede, men **hvis man har en udviklet realitetssans, kan man måske bruge fremtidsscenerierne som stof til at søge indflydelse på udviklingen af teknologierne og styringen.**



- Er koncentreret på en begrænset antal, godt finansierede akademisk uddannelses-data laboratorier og i kommercielle miljøer, som er beskyttet af intellektuel ejendomsret, patenter og ejerskabssystemer (Williamson, 2017).

Det er vanskeligt at se en lærerprofession i denne diskurs: Det faglige indhold i læringen er givet fra programkonstruktørens side og relationerne styres ligeledes af algoritmerne.

Diskussion

Hvis man tager denne analyse på ordet, så ligner det en undergangsbeskrivelse: Undervisning og læring bliver totalstyret fra instanser uendelig langt fra skolen, ud fra visioner, der er byttet ud med økonomiske konkurrenceparametre målt i talstørrelser og igennem metoder, som

er teknologiske, teknokratiske og rene styringsteknologier. Samtidig vil lærerrollen blive ændret grundlæggende. En meget, meget stor del af de pædagogisk-didaktisk-faglige beslutninger og skøn, som lærerne i dannelsesdiskursens tid skulle foretage, ligger i teknologien. Fjernet fra professionel og demokratisk indflydelse.

Det er værd at bemærke, at analysen er foretaget på grundlag af empiri af forskellig slags: viden om vor forgangne diskurs og vor nuværende lovgivning og teknologi, som med den læringsmål-styrede skoles forberedelse af denne udvikling og kombineret med teknologi-idéer, som er store og magtfulde spilleres faktiske tanker og projekter: IBM, OECD, World Economic Forum, Facebook, Uber, MIT, Silicon Valley.

Man behøver ikke at have en løsgående fantasi for at tegne dette skrækbillede, men hvis man har en udviklet realitetssans, kan man måske bruge fremtidsscenerierne som stof til at søge indflydelse på udviklingen af teknologierne og styringen. Målet kunne være at få indflydelsen på uddannelserne og pædagogikken tilbage til de demokratiske og menneskelige fora.

REFERENCES

- Ball, S., & Junemann, C. (2015). *Pearson and PALF: The mutating giant*. Brussels: Education International.
- Ball, S. J. (2015, 9 September). *Following Policy: Networks and the Transition from government til governance*. Paper presented at the ECER, European Conference on Educational Research, Budapest.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. J. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund – uddannelse, livslang læring og medborgerskabets politik*. Aarhus: Klim.
- Bjerre, J., & Møller, N. (2017). Koncepternes vagtparade: Oversættelsen af synlig læring til praksis. In J. Bjerre, S. N. Larsen, P. F. Laursen, N. Møller, T. A. Rømer, & K. Skovmand (Eds.), *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2013). Progressive education and new governance in Denmark, Norway and Sweden. In U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Politics*. Dordrecht: Springer.
- Forum, W. E. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology. <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>.
- Foucault, M. (2001/1978). Governmentality. In J. D. Faubion (Ed.), *Power – Essential Works of Foucault 1954-1984*. London: Penguin Press.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. Frederikshavn: Dafolo.
- Herold, B. (2016). Analytics at AltSchool: Behind the Scene. *Blog*: http://blogs.edweek.org/edweek/DigitalEducation/2016/01/analytics_alt_school_ed_tech.html.
- Jensen, A. F. (2005). *Mellem ting. Foucault filosofi*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Kaspersen, L. B., & Nørgaard, J. (2015). *Ledelseskriser i konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, J. B., & Moos, L. (Eds.). (2014). *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Laursen, P. F., Moos, L., Olesen, H. S., & Weber, K. (2005). *Profesjonalisering. En grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Moos, L. (2009a). A general context for new social technologies. *Nordic Educational Research*, 29 (1), 79-92.
- Moos, L. (2009b). Hard and Soft Governance: the journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 397-406.
- Moos, L. (2016). *Pædagogisk ledelse i en læringsmålstyret skole?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L. (2017). Dannelse eller læringsmålstyring: Globalisering igennem teknokratisering og homogenisering. In L. Moos (Ed.), *Dannelse i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moos, L., Krejsler, J., & Laursen, P. F. (Eds.). (2004). *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pearson. (2014). Pearson to develop PISA 2018 Student Assessment 21st Century Frameworks for OECD: <http://www.pearson.com/news/announcements/2014/Pearson>.
- Pearson. (2015). *Pearson annual reports and accounts 2015*. Retrieved from https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/annual-reports/ar2015/Pearson_AR2015.pdf.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten* København: Hans Reitzels Forlag.
- Rieder, G., & Simon, J. (2016). Datatrust: Or, the political quest for numerical evidence and the epistemologies of Big Data. *Big Data & Society*, January, 1-6. doi:10.1177/2053951716649398

Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (Eds.). (2011). *Uren pædagogik* Aarhus: Klim.

Rønneberg, L. (2015). Marketization on export: Representations of the Swedish free school model in English media. *European Educational Research Journal*, 14 (6), 549-565.

Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med – forenklede Fælles Mål?* København: Hans reitzels Forlag.

Spreeuwenberg, R. (2017). Does Emotive Computing Belong in the Classroom? *EdSurge*. <https://www.edsurge.com/news/2017-01-04-does-emotive-computing-belong-in-the-classroom>, Jan. 4.

Undervisningsministeriet. (2014a). Lovbekendtgørelse, Folkeskoleloven, LBK 665 af 20/06/2014. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=176327>.

Undervisningsministeriet. (2014b). Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen, Vejledning. In UVM (Ed.).

Undervisningsministeriet. (2015). Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål). *BEK nr 663 af 18/05/2015*.

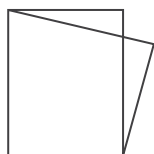
Williamson, B. (2016). Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. *European Educational Research Journal*, 15 (1), 34-53.

Williamson, B. (2017). Imaginaries and materialities of education data science. *NERA Keynote, 23 March*. <https://codeactsineducation.wordpress.com/2017/03/27/imaginaries-and-materialities-of-education-data-science/>.

Ydesen, C., Ludvigsen, K., & Lundahl, C. (2013). Creating an Educational Testing Profession in Norway, Sweden and Denmark, 1910-1960. *European Educational Research Journal*, 12 (1), 120-138.

Almen voksenuddannelse

– om behovet for en helhedsorienteret indsats



Finn Wiedemann,
lektor, ph.d., Institut
for Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet

I mange år har det været et erklæret mål for skiftende regeringer i Danmark, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. En af de uddannelser, som har haft til formål at løfte denne opgave, er almen voksen uddannelse (avu), som gradvist har fået flere yngre kurister. Med afsæt i bl.a. erfaringerne fra et F&U-program vil jeg argumentere for, at skal man arbejde pædagogisk konstruktivt med målgruppen, er ikke det nok udelukkende at have fokus på den uddannelses- og kvalificeringsmæssige dimension. I stedet er der behov for en helhedsorienteret pædagogisk indsats.

Indledning

I mange år har det været et erklæret mål for skiftende regeringer i Danmark, at 95

procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette har ført til utallige uddannelsespolitiske initiativer helt tilbage til programmet *Uddannelse til alle* (1993) og frem til den seneste Fleksuddannelse. En af de uddannelser, som har haft til formål at løfte denne opgave, er almen voksen uddannelse (avu), som gradvist har fået flere og stadig yngre kurister. Igen flere år har jeg som evaluator og følgeforsker fulgt uddannelsen, herunder forskellige forsøg og initiativer, som har rettet sig mod det, som ofte bliver kaldt svage eller udsatte unge (Wiedemann, 2014; Wiedemann og Winum, 2015).

I artiklen vil jeg give et kort rids af den uddannelsespolitiske udvikling, som har ført til det øgede fokus på målgruppen, dernæst en karakteristik af avu og de

En central påstand i artiklen er, at **skal man arbejde pædagogisk konstruktivt med målgruppen med fokus på frafald, gennemførelse og overgang til ungdomsuddannelse**, er det ikke nok udelukkende at have fokus på den uddannelses- og kvalificeringsmæssige dimension.



kursister, som aktuelt går på uddannelsen.

Med afsæt i erfaringerne fra det seneste F&U-program, der havde til formål at reducere frafald, øge gennemførelse og overgang til videre uddannelse over for de især svageste kursister, vil jeg pege på en række relevante pædagogiske indsatser i forhold til arbejdet med målgruppen.¹ Indsatserne vil blive diskuteret og perspektiveret i forhold til teorier om didaktik og pædagogik samt empirisk uddannelsesforskning. Målet er at indkredse nogle anbefalinger i forhold til det pædagogiske arbejde med målgruppen, som også kan have relevans uden for avu-regi.

En central påstand i artiklen er, at skal man arbejde pædagogisk konstruktivt

med målgruppen med fokus på frafald, gennemførelse og overgang til ungdomsuddannelse, er det ikke nok udelukkende at have fokus på den uddannelses- og kvalificeringsmæssige dimension. I stedet er der behov for en helhedsorienteret indsat skal forstås som en kombination mellem pædagogiske, didaktiske og organisatoriske initiativer.

Den uddannelsespolitiske kontekst

Siden 1993 har det været et erklæret mål for skiftende regeringer i Danmark, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse.² Denne målsætning danner baggrund for en række beskæftigelses- og uddannelsespolitiske tiltag. I politisk forstand er denne udvikling, hvor flere borgere skal have en uddannelse og opnå beskæfti-

gelse, blevet beskrevet som overgangen fra welfare til workfare. Uddannelses-, social- og arbejdsmarkedspolitikken er blevet koblet tættere sammen og har i stigende omfang til formål at gøre samfundets borgere arbejdsmarkedssparate og integrere dem på arbejdsmarkedet frem for at fastholde dem på passiv forsørgelse (Pedersen 2011; 2014). Politisk er der i stigende grad kommet fokus på pligter og incitamenter frem for rettigheder (Petersen, 2016).

I januar 2014 gennemførtes en reform af kontanthjælpssystemet og før det, i 2009 og 2011, indførtes ungedpakkerne 1-3. Med disse politiske tiltag er uddannelse ikke længere et tilbud, men et pålæg, og det er blevet muligt for kommunerne at fratage unge under 30 år, som ikke vil starte på en ungdoms-

En helhedsorienteret didaktik indebærer f.eks., at man arbejder systematisk med kursisternes faglige udvikling, f.eks. gennem screening og identificerer kursisternes faglige niveau og deres evt. faglige problemer, sådan at man formår at give dem den bedste faglige støtte og vejledning.



uddannelse, deres forsørgelsesgrundlag. Der er således et pres på de endnu ikke uddannede om at gå i gang med en uddannelse, mens der samtidig er et stort pres på uddannelserne om at sørge for, at så mange som muligt gennemfører.

En politisk eller samfundsmæssig baggrund for denne udvikling er bl.a. nedgangen i antallet af ufaglærte job. Siden årtusindskiftet er 100.000 ufaglærte jobs forsvundet, samtidig er der blevet oprettet 130.000 jobs til folk med en erhvervskompetencegivende uddannelse. Den udvikling forventes at fortsætte i årene fremover (Samspil.Info, 2014). På baggrund heraf er der behov for, at flere unge får en uddannelse, hvis de skal opnå beskæftigelse. Et forhold, som udfordrer gruppen af udsatte unge,

er, at der kulturelt set er sket en individualisering. Unge skal i stigende grad selv finde vej gennem livet uden at kunne støtte sig til de sociale og kulturelle institutioner, som tidligere hjalp dem med at finde vej (Ziehe, 2004).

I dag har unge mange muligheder til rådighed, men i praksis er det svært for udsatte unge at realisere disse muligheder, da de ofte mangler evnerne og ressourcerne. I disse år er der tillige sket en "hård" individualisering (Katznelson m.fl. 2015). Tidligere handlede individualisering om personlig udvikling. Nu handler det om at præstere og vise, man har talent og succes. Det perfekte er blevet det normale (Møhl og Ruhbæk, 2016). Det udfordrer ikke mindst de udsatte unge, da de kan have svært ved at leve op til de nævnte krav og forventninger

og mangler robusthed (Jørgensen, 2017). I ungdomsgruppen som helhed kan man iagttage en polarisering. På den ene side tilpasser mange unge sig de nye krav, f.eks. går hurtigere i gang med en uddannelse, er mindre kriminelle og indtager færre rusmidler. På den anden side findes der en gruppe af mere sårbare unge, som udsættes for hjemløshed, udøver selvskadende virksomhed, og som på forskellig vis har problemer med at leve op til samfundet og kulturens krav og forventninger om det perfekte liv (Sørensen og Pless, 2015; Katznelson m.fl. 2015).

Almen voksenuddannelse

Avu har til formål at "styrke voksnes mulighed for videre uddanne sig" samt f.eks. "styrke kursisternes forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk

samfund", og "bidrage til, at kursisterne med viden og holdninger kan handle i en lokal og global sammenhæng" (jf. LBK nr. 1073). Avu har altså et dobbelt hensyn, hvor uddannelsen både skal prioritere traditionelle videreuddannelsesmæssige hensyn, f.eks. overgang til erhvervsuddannelse og HF samt give mulighed for et øget samfundsmæssigt engagement og udvikling af personlig dannelse og livsduelighed. Ifølge Gerd Biesta (2011) kan uddannelse have følgende tre formål, henholdsvis *subjektivering*, *socialisering* og *kvalificering*. Avu kan siges at rumme alle tre formål, men rent uddannelsespolitisk har der i en del år især været fokus på arbejdsmarkeds- og kvalificeringsdimensionen (Katznelson, 2014), hvilket også har påvirket avu-området. Aktuelt er der f.eks. stor fokus på, hvordan avu kan fungere som overgang til erhvervsuddannelserne. Et politisk mål er som bekendt, at flere unge skal gennemføre en erhvervsuddannelse. Der designs derfor mange steder særlige brobygningsforløb, som retter sig mod erhvervsuddannelsesområdet. Skolerne og kursisterne skal motiveres til at have fokus på erhvervsuddannelserne fremfor f.eks. HF, som traditionelt er såvel mange lærere som kursisters perspektiv. Et andet led i den uddannelsespolitiske kvalificeringsorientering er, at en række almendannende fag for nogle år siden fik egenbetaling sat i vejret. Til trods for, at der er enighed blandt underviserne og i sektoren om, at de nævnte fag ikke mindst kunne have gavnlig virkning over for de svageste elever, er der ikke politisk vilje til at ændre på det forhold. Reelt betyder det, at fagene sjældent udbydes.

Målgruppen på avu

Historisk set har ældre voksne brugt avu. Denne gruppe var ofte motiverede og

havde et perspektiv med uddannelsen, som rettede sig mod HF. Op igennem 90'erne begyndte man at tale om "de nye kursistgrupper" på VUC, som var yngre og brugte VUC som et fuldtidsstudie. Dengang udgjorde kursister under 50 år kun lige omkring halvdelen af avu-kursisterne (Klewe, 2002). I 2003 udgjorde unge under 30 år 21 procent af avu-kursisterne, mens de i 2014 udgjorde 67 procent af alle kursister (EVA, 2014).

I rapporten "Nye udfordringer for VUC" fra 2013 beskrives et større skifte i kursistgrundlaget på avu, som kan tilskrives reformer af beskæftigelses- og uddannelsessystemerne, f.eks. det uddannelsespåbud, som først unge under 25 år og senere unge under 30 år, blev pålagt. En stor gruppe af avu-kursisterne har det til fælles, at de enten ikke har en 9. eller 10. klasses afgangsprøve, eller har brug for at forbedre de prøver de har, for at komme videre i uddannelsessystemet.

Rigtig mange avu-kursister har en HF-uddannelse som perspektiv, mens en mindre gruppe har en erhvervsuddannelse som perspektiv. En relativt stor gruppe har et såkaldt diffust perspektiv, dvs. de ved ikke, hvad uddannelsen skal bruges til. I løbet af uddannelsen skifter en del kursister perspektiv, sådan at færre unge ender med at have HF som perspektiv (Wiedemann, 2014; Pless og Arndt, 2015).

En række initiativer, f.eks. det seneste F&U-program, har haft til formål at udvikle indsatser, som retter sig mod denne nye store gruppe af kursister, som ofte er yngre, har dårligere skoleerfaringer og er svagere end avu-gruppen generelt.

Drivkræfter

Med udgangspunktet i de nævnte F&U-program, der havde fokus på at reducere frafald, øge gennemførelse og overgang til videre uddannelse overfor de især svageste kursister, blev en række centrale *pædagogiske, didaktiske og organisatoriske* drivkræfter identificeret, der skal forstås som tiltag og initiativer, der bidrager positivt til at opfylde de nævnte målsætninger.³ Der er tale om en analytisk opdeling, som har et heuristisk formål.

Begrebet pædagogiske drivkræfter sigter til de overordnede såvel implicitte som eksplicitte værdier, som ligger til grund for indsatserne (Dale, 2008), mens didaktiske drivkræfter henviser til de mere konkrete tilrettelæggelsesformer, som karakteriserer undervisningen og projekterne. Begrebet organisatoriske drivkræfter refererer til de bagvedliggende rammefaktorer, f.eks. forhold som ledelse, organisation, struktur og fysiske rammer (Hiim og Hippe, 2000).



Figur 1: Drivkræfterne i en helhedsorienteret indsats

En helhedsorienteret pædagogik

En helhedsorienteret pædagogik sigter til, at man i perioder har fokus på andet end de traditionelle faglige tilbud, som

f.eks. dansk og matematik, men at man tilbyder et bredere fagudbud og evt. anlægger en rummelig fortolkning af begrebet introducerende undervisning. Vi har her at gøre med et skole- og uddannelsessyn, som prioriterer de dannelsesmæssige fag og aktiviteter på lige fod med de traditionelt uddannelsesmæssige. Det er en pædagogisk tradition, som bl.a. er forankret i almenundervisningen og kostskolerne, og hvor socialiserings- og subjektiveringsdimensionen står stærkt (Biesta, 2011). Målet er at få integreret de eksklusionstruede kursister i skolens forskellige faglige og sociale fællesskaber med det formål at få kursisterne til at udvikle en deltagelsesidentitet (Wenger, 2003; Wiedemann, 2014). Ovennævnte fokus betyder ikke, at kursisternes faglige udvikling ikke har høj prioritet, men det betyder, at den ikke kan stå alene.

Forskning om, hvad der virker befordrende for elevernes læring, er ofte tilbøjelig til at lægge vægt på, hvordan der kan designs for elevernes faglige udvikling (Hattie, 2010; Helmke, 2012; Laursen, 2016). Måske hænger det sammen med, at mange empiriske undersøgelser primært har fokus på elevernes faglige udvikling og ikke interesser sig for den bredere socialiseringsopgave, som skole og uddannelse varetager.

En helhedsorienteret pædagogik handler ligeledes om, at man medreflekterer, at de unge kurister har et liv uden for skolen, og at det i et eller andet omfang bliver inddraget og anerkendt i den uddannelsesmæssige virkelighed, som de befinder sig i. De unges liv uden for skolen udgør ofte en barriere for, at de har mulighed for og overskud til at involvere sig i den konkrete uddan-

nellesvirkelighed og er i stand til at formulere et fremadrettet videreuddannelsesperspektiv. Det indebærer f.eks., at underviserne har fokus på udvikling af relationer til de unge, dvs. at de kan og vil engagere sig i målgruppen og formår at skabe professionelle personlige og sociale relationer til gruppen. En forudsætning for, at en række af de unge formår at involvere sig, er, at de bliver set og hørt og oplever, at der er nogle signifikante voksne, som vil dem, og som kan rumme og anerkende dem. Det kan evt. indebære, at forskellige støttepersoner indgår i og omkring undervisningen i kortere eller længere tid. Der er her tale om pædagogiske ideer, som f.eks. er inspireret af psykologisk relationsteori og filosofisk anerkendelsesteori (Tønnes Hansen, 2002; Honneth, 2006).

Udvikling af gode relationer til underviserne, og andre signifikante ressourcpersoner, er da også blevet fremhævet i en lang række andre undersøgelser som en helt afgørende faktor for, at ikke mindst unge formår at engagere og involvere sig i uddannelsesmæssige sammenhænge, hvorved læringsmæssige processer kan igangsættes (Hermansen, 2007; Pless, 2009; Hattie, 2010; Bang og Aakrog, 2013).

En helhedsorienteret pædagogik dækker tillige over, at undervisere og støttepersoner udviser en høj grad af fleksibilitet. Det kan være nødvendigt at ændre på de planer, man har lagt, fordi der ofte sker uforudsete ting, hvor man skal navigere fleksibelt i situationen i løbet af timen eller dagen. Det forudsætter en stor professionalisme af de lærere, som underviser målgruppen. Her har vi at gøre med en livsfilosofisk tradition, men det er også en tilgang, som er forankret

i moderne forestillinger om, hvad det vil sige at være professionel lærer og underviser, hvor netop det professionelle skøn og evnen til at navigere fleksibelt fremhæves som afgørende (Schön, 2002; Hargreaves og Fullan, 2016).

En helhedsorienteret didaktik

En helhedsorienteret didaktik indebærer f.eks., at man arbejder systematisk med kursisternes faglige udvikling, f.eks. gennem screening og identificerer kursisternes faglige niveau og deres evt. faglige problemer, sådan at man formår at give dem den bedste faglige støtte og vejledning.

En helhedsorienteret didaktisk indsats kan desuden indebære, at man arbejder målorienteret, dvs. med formativ evaluering. Det er ofte relevant i samarbejde med kursisterne at sætte sig løbende, evt. mindre ambitiøse mål, og se realiseringen af disse som et udtryk for, at kursisterne er i gang med en faglig og personlig udvikling. Anbefalingerne ligger i forlængelse af f.eks. Hattie (2010), hvor løbende feedback fremhæves som centralt for elevernes faglige udvikling. Det er et forhold, som især kan siges at være relevant for de fagligt svage unge (Andersen, 2015; Laursen, 2016).

Lærerstyret samtaleorienteret undervisning med individuelle eller gruppebaserede øvelser med elementer af anvendelsesorienteret undervisning ser her ud til at have størst succes. Vi er her langt væk fra en reformpædagogisk tradition, men tættere på de anbefalinger som f.eks. Andersen (2015) og Laursen (2016) fremkommer med i forhold til at arbejde med udsatte unge eller unge på kanten, hvor netop mere traditionel undervisning, præget af gentagelser, relativ høj lærerstyring, fælles gennem-

En helhedsorienteret organisering indebærer, at målgruppen har adgang til forskellige former for fleksibel og hurtig støtte; f.eks. mentorer, vejledere, socialrådgiver, psykolog mv.



gang af stof og synlighed anbefales. Med gamle Bernstein (1974) kan man sige, at en relativ stærk indramning af den pædagogiske organisering og formidling finder sted.

Det kan ligeledes anbefales, at man arbejder med at udvikle et forpligtende fællesskab omkring målgruppen ved at være sammen på hold af klasse-lignende karakter i kontrast til den enkeltfagsundervisning, som traditionelt karakteriserer avu. Forskellige sociale og fællesskabsorienterede aktiviteter kan her præge kursisternes hverdag. Såvel motivations- som inklusions- og frafaldsforskningen peger på, at arbejdet med at udvikle sociale fællesskaber er central, hvor netop kursistens oplevelse af at være en del af et forpligtende fællesskab prioriteres (Tetler, 2010; Pless m.fl., 2015; Wiedemann og Winum, 2015; Qvortrup og Qvortrup, 2015). Det at være en del af et fællesskab med andre unge udgør en kontrast til den individualisering, som

kendetegner mange unges liv (Katznelson m.fl., 2015).

En helhedsorienteret organisering

En helhedsorienteret organisering indebærer, at målgruppen har adgang til forskellige former for fleksibel og hurtig støtte; f.eks. mentorer, vejledere, socialrådgiver, psykolog mv. Ofte kan gruppen have problemer her og nu, som kræver støtte og vejledning. Også ansættelsen af særligt ressourcepersonale som f.eks. coaches, der arbejder med fravær og fastholdelse, vurderes positivt.

Her er tale om, at uddannelsesinstitutionen udvider sine traditionelle opgaver til også at inddrage socialpædagogiske og i nogle tilfælde endda terapeutiske opgaver. Det kan selvfølgelig give anledning til at diskutere, om man som uddannelsesinstitution skal løse terapeutiske opgaver? Der skal man næppe. Målgruppen vil dog ofte have komplekse sociale, personlige og psykiske problemer. Som uddannelsesinstitution bør man derfor

som minimum have viljen og evnen til at samarbejde med og visitere til relevante eksterne partnere, som eventuelt kan varetage opgaven.

Der kan tillige med fordel arbejdes med at etablere et forpligtende lærersamarbejde i og omkring klassen eller holdet, hvor der formelt og uformelt er mulighed for at koordinere og udvikle pædagogik og indsats. Tæt lærersamarbejde og løbende erfarings- og vidensudveksling fremhæves ligeledes som en positiv faktor inden for den empiriske uddannelsesforskning i forhold til elevernes udvikling (Wiedemann, 2005; Hargraves og Fullan, 2016; Laursen, 2016)

De nævnte indsatser forudsætter, at der en ledelsesmæssig forståelse og opbakning til, at arbejdet med målgruppen kræver støtte og involvering, og at der kan være behov for særlig indsats, ressourcer og fleksibilitet. Vi er her på tæt ideen om, at en velfungerende pæda-

Figur 2: oversigt over drivkræfter for praksisændringer

En helhedsorienteret indsats	Drivkræfter for praksisændringer
Pædagogik	Fokus på dannelse, ser mennesket i kursisten, udvikling af relationer til målgruppen, fleksibilitet og professionalismisme
Didaktik	Overvejende "traditionel" undervisningstilrettelæggelse, arbejdet med screening, løbende målorientering og formativ evaluering, tydelige krav og forventninger til kursisterne, udvikling af forpligtende fællesskaber
Organisering	Fleksibel og hurtig støtte til kursister, rekruttering af undervisere med interesse for målgruppen, forpligtende lærersamarbejde, grundig visitation af kursister, evt. brug af særlige fysiske rum, ledelsesmæssig støtte og opbakning

gogisk praksis, forudsætter skoleledelse eller pædagogisk ledelse, hvis den skal have succes. Mange undersøgelser har da også netop pointeret skoleledelsens rolle og betydning for udvikling af en succesfyldt pædagogik, selv om der er lidt forskellig holdning til, hvor direkte skoledelen skal involvere sig (f.eks. Laursen, 2016). I de nævnte projekter har den overordnede ledelsesrolle udelukkende været at sørge for rammer, ressourcer og støtte. På de institutioner, hvor f.eks. den stedlige uddannelsesleder har udvist interesse for projektet, har projekterne haft de bedste rammer og mulighedsbetingelser.

Sammenfattende

En helhedsorienteret pædagogisk indsats med øget fokus på og opmærksomhed over for de pædagogiske, didaktiske og organisatoriske drivkræfter kan bidrage til fastholdelse, gennemførelse og overgang til videre uddannelse. Der er dog ingen lette og hurtige

pædagogiske løsninger, ligesom et fokus på de nævnte faktorer ikke i sig selv garanterer succes. Hvilke drivkræfter, der reelt gør en forskel, og som kan fungere som vendepunkt for den enkelte kursist (Pless, 2009), vil ligeledes være afhængig af kontekstuelle forhold og den enkelte kursists særlige faglige, sociale og personlige udfordringer. De institutionelle og personlige læringsbaner (Dreier, 1999) er ikke nødvendigvis sammenfaldende, men en bred fortolkning af uddannelsesbegrebet skaber større mulighed for sammenfald og for, at den enkelte kursist eventuelt kan involveres i læring af transformativ karakter (Illeris, 2014). Det er positivt, at der er sket et politisk kursskifte, som betoner en mere direkte og aktiv indsats, for at flere unge kan få adgang til en ungdoms- og videreuddannelse som kontrast til den passive forsørgelse, der tidligere prægede området. Uddannelsespolitisk er der i disse her år stor fokus på kvalificering og arbejdsmarkedsorientering. Såfremt den nævnte

gruppe af udsatte unge skal inkluderes i såvel uddannelse som samfund, forudsætter det imidlertid, at der anlægges et bredere uddannelsesperspektiv, hvor der er plads til, at der kan arbejdes aktivt med såvel socialiserings- som subjektiveringsdimensionen.

Uddannelse handler ikke kun om kvalificering og arbejdsmarkedsorientering. Arbejdsmarkedet er nok en væsentlig nøgle til samfundsmæssig integration, men det er ikke den eneste nøgle, og før end mange udsatte eller sårbare unge er arbejdsmarkedsparate, er der behov for, at der anlægges en bredere og mere mangfoldig forståelse af uddannelse. Det burde ikke være en tankegang, der er fremmed for en dansk eller skandinavisk uddannelsestradition, selv om denne de seneste 10-15 år i stigende grad er blevet udfordret af en stadig mere dominerende angelsaksisk tradition med fokus på f.eks. faglighed, output og kvalificering.

REFERENCER

- Andersen, F. Ø. (2015): *Pædagogik på kanten – især for drenge men også for piger*. Kbh. Mindspace.
- Bang, S. W., & Aarkrog, V. (2013). *Notat om resultater af forskning i erhvervsuddannelser 2012*. Kbh.: Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Bedre veje til en ny ungdomsuddannelse* (2017): Kbh. Undervisningsministeriet.
- Bernstein, B. (1974): *Bernsteins kodeteori*. Kbh. Chr. Ejlers Forlag.
- Biesta, G. (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder*. Aarhus. Klim.
- DAMVAD (2013). *Nye udfordringer på VUC - Fokus på almen vokseuddannelse (AVU)*: <http://www.damvad.com/media/74979/udfordringer-for-vuc.pdf>
- Dale, L. E. (2008): *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus. Klim.
- Dreier, O. (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster i: (red.) Klaus Nielsen m.fl.: *Mesterlæring. Læring som social praksis*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- EVA (2013). *Almen voksenuddannelse - Evaluering af reformen fra 2009*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2014). *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC - Fokus på avu og hf-enkeltfag*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hattie, J. (2010): *Visible Learning. A synthesis over 8000 Meta-Analysis. Relation to Achievement*. New Yourk: Routledge.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2016): *Professionel kapital. En forandring af undervisningen på alle skoler*. Frederikshavn. Dafolo.
- Helmke, A. (2013): *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet*. Frederikshavn. Dafolo.
- Hermansen, M. (2007): *Ledelsesstil i klasserummet*. Kbh. Forlaget Samfundslitteratur.
- Hiim, H. og E. Hippe (2002): *Undervisningsplanlægning for faglærere*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Honneth, A. (2006): *Kampen om anerkendelse*. Kbh. Gyldendel.
- Illeris, K. (2014): Identitetsudvikling og transformativ læring – læring i dag er mere end viden, færdigheder og forståelse i: (red.): Knud Illeris: *Læring i konkurrencestaten*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, Per Schultz (2017): *Robuste børn*. Kbh. Kristelig Dagblads Forlag.
- Katznelson m.fl. 2015. m.fl. (2015) *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Kbh. Center for ungdomsforskning.
- Katznelson, N. (2014): Unges identitetsudvikling – uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet i: (red.): Knud Illeris: *Læring i konkurrencestaten*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Laursen, P. F. (2016): *Didaktiske ambitioner. Alle elever med*. Kbh. Hans Reitzels forlag
- LBK nr. 1073 af 04/09/2013. *Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven)*.
- Louw, A.& M. Pless (2015): *Øget overgang til eud efter avu* http://cef.u.dk/media/444585/endelig_rapport__get-overgang-til-eud-efter-avu.pdf
- Møhl, B. og L. Ruhbæk (2016): Mange unge kæmper med sved, tårer – og blod in: *Politiken* d. 24.5. 2016.
- Pedersen, Ove K. (2011). *Konkurrencestaten*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Ove K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder in: Knud Illeris (red.): *Læring i Konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Petersen, Jørn Henrik (2016): *Luther og konkurrencestaten*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Pless, M. (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Kbh. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (Ph.d. afhandling).

Pless, M. m.fl. (2015): *Unge motivation i udkolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst og læring i og udenfor skolen*. Aalborg Universitetsforlag.

Qvortrup, Ane & Lars Qvortrup 2015: *Inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag

Samspil.Info, (2014). nr. 67. 3. april. 2014. Nyhedsbrev om beskæftigelse fra Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering.

Schön, Donald (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, imens de arbejder*. Aarhus. Klim.

(red.) Sørensen, Niels Erik og Mette Pless (2015): *Brydninger i ungdomslivet*. Aalborg. Aalborg Universitetsforslag.

Tetler, Susan (2009): Integration, inklusion og delagtighed - tendenser i specialpædagogikken in: *Specialpædagogik i skolen. En grundbog*. Kbh. Gyldendal 2009.

Tønnes Hansen, J. (2002): Stilladseringens selvobjektdimension, i: Tønnes Hansen J. m.fl.: *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus. Klim.

UVM (2013). *Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almen voksenuddannelse*. (November 2013) Undervisningsministeriet.

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. Kbh. Hans Reitzels Forlag.

Wiedemann, Finn (2005): Teamsamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver. *Tidsskrift for arbejdsliv nr. 1*.

Wiedemann, Finn (2014): *Undervisning i bevægelse - GO: En evaluering af VUC Sønderjyllands projekt Undervisning i bevægelse*. Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik; Nr. 95.

Wiedemann, F. og H. Winum (2015): *Evaluerings og følgeforskning af avu FoU-projekterne: Bedre introduktion til og fastholdelse af de svageste kursister og rammeundersøget: Strukturundersøgelse med samlede uddannelsesstilbud på fuld tid*. <https://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF15/Dec/151216-Bedre-introduktion-og-fastholdelse-af-de-svageste-kursister.ashx>.

Ziehe, T. (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutiner*. Kbh. Politisk Revy.

ENDNOTES

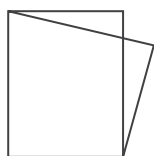
¹ UVM (2013). Indbydelse til at deltage i Forsøg og udvikling på almen voksenuddannelse (November 2013). FoU-programmet fandt sted i 2014 og 2015.

² Senest foreslår ekspertgruppen bag Bedre veje til en ungdomsuddannelse (2017) at gøre op med 95 %-målsætningen og erstatte den med en 90 %-målsætning, de sidste 10 % skal minimum have erhvervskompetencer, hvordan det kan sikres på et arbejdsmarked med færre ufaglærte står ikke klart.

³ Af pladshensyn uddybes alle drivkræfter ikke i teksten. Se Wiedemann og Winum (2015) for en uddybning og beskrivelse af de konkrete projekter.

Efter nogle **fjumreår** begynder vi at tune os ind...

Den åbne skole mellem dannelse, uddannelse og inklusion



Doris Overgaard
Larsen, cand.pæd.,
lektor, UC SYD og
Gro Hellesdatter
Jacobsen, ph.d.,
adjunkt, SDU

Den åbne skole er del af skolereformen fra 2014 og indebærer, at skolerne skal åbne sig mod lokalsamfundet og samarbejde mere med det lokale forenings- og erhvervsliv. På baggrund af læsning af en række rapporter om den åbne skole diskuteres, hvorvidt den åbne skole kan forbindes med en dannelsesestækning fremfor en uddannelsesestækning. Endvidere argumenteres for, at arbejdet med den åbne skole med fordel kan ses i et bredt inklusionsperspektiv. Herunder bør man medtænke børn, der erfaringsmæssigt ofte oplever barrierer for deltagelse i skolen, herunder de børn der i forbindelse med reformen omtales som "børn med ikke-boglig baggrund" og "børn med særlige behov".

En substantiel, men overset del af reformen

Ifølge daværende undervisningsminister Ellen Trane Nørby er den åbne skole "en substantiel del – jeg vil faktisk sige noget af den vigtigste del af folkeskolereformen" (Aisinger, 2016). Imidlertid er den åbne skole endnu ikke kommet i gang i alle kommuner. Der er dog fremgang – ifølge KL er antallet af kommuner, som vurderer, at det går godt med den åbne skole, steget fra 26 i 2015 til 41 i 2016 (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a). Citatet, vi bruger i artiklens titel, "Efter nogle fjumreår begynder vi at tune os ind...", er hentet fra et interview med en skoleleder, men kunne lige så vel være overskriften på det forskningsforløb, der danner baggrunden for denne artikel. Projektet "Den åbne skole i et inklusionsperspektiv" (under UC SYDs Forskningsprogram for

Inklusion) blev påbegyndt kort tid efter vedtagelsen af den nye folkeskolereform. Vi har igennem projektperioden oplevet, at den åbne skole ikke har haft den store bevågenhed i kommuner og på skoler. Det har, som skolelederen udtrykker det, "stået lidt bag i køen i forhold til noget af det andet". Dette 'andet' har vi især oplevet som fokus på arbejds- og tjenestetidsregler, skoledagens længde, understøttende undervisning og lektiecafé. Efter disse første 'fjumreår' med skolereformen står skolerne nu over for at skulle realisere aktiviteter og projekter, der lever op til reformens målsætninger om den åbne skole.

Hvorfor den åbne skole?

På trods af, at den åbne skole ofte markeres som en central og uomgængelig del af skolereformen, synes det således ikke helt klart, hvad den åbne skole nærmere bestemt skal gøre godt for. Foruden markeringerne af den åbne skoles vigtighed synes de tilgængelige policydokumenter på området at koncentrere sig om, hvordan den åbne skole kan implementeres i praksis. Der er tale om et udbredt fokus på de voksnes samarbejdsformer, samarbejdsorganiseringer og samarbejdskompetencer. Det kan afspejle en tendens til, at når nye tiltag indføres i skolen, ses der i praksis ofte et stort fokus på det organisatoriske: "hvordan", mens visioner, værdier og formål, dvs. "hvorfor" de nye initiativer indføres (bortset fra at det skal man, for det står i loven), træder i baggrunden (Andersen, 2016).

Hensigten med artiklen er derfor at anslå tre temaer, som er forbundet med formålet med den åbne skole. Med disse tematiseringer ønsker vi at diskutere, hvorvidt og hvordan den åbne skole kan

ses i dels et bredt inklusionsperspektiv og dels i et dannelsesperspektiv, samt hvordan disse perspektiver kan siges at være forbundne med hinanden. Der markeres hermed nogle muligheder, som den åbne skole giver for, at skolen kan bevæge sig i retning af det, Moos (2016) kalder en dannelsesdiskurs fremfor at fastholde en mere ensidig kurs rettet mod målstyring, konkurrencedygtighed og læringsresultater. Således kontrasterer Moos "den didaktisk ledede skole med vægt på, hvad lærernes undervisning kunne gøre for elevernes dannelse" (2016, s. 18) med "en skole, hvor læringen skulle blive elevernes projekt om at nå klare, nationale mål og målinger med støtte fra lærerne" (2016, s. 18). Ligeledes påpeger Knudsen (2016) ud fra sin forskning om den åbne skole, hvordan den bl.a. kan fortolkes med udgangspunkt i et dannelsesperspektiv sat overfor et læringsperspektiv, og Villadsen (2016) hvordan læringsmålsstyret undervisning ikke er et tilstrækkeligt perspektiv for arbejdet med den åbne skole, som derfor må inddrage et dannelsesperspektiv. Med denne artikel ønsker vi at supplere sådanne relevante markeringer om dannelse med overvejelser over, hvorvidt den åbne skole kan bidrage positivt til børns inklusion og deltagelsesmuligheder. I den dannelsesorienterede kritik af skolereformen kan det forekomme overset, at reformen bl.a. er tiltænkt at mindske ulighed i uddannelse ved at mindske sammenhængen mellem børns sociale baggrund og deres læringsresultater (Jacobsen, 2016). Spørgsmålet er, om den åbne skole foruden at styrke dannelsesperspektivet i den reformerede folkeskole også kan give bedre deltagelsesmuligheder for de børn, der erfaringsmæssigt ofte oplever barrierer for deltagelse i skolen?

Vi bygger i artiklen på analyser af 14 rapporter og policydokumenter om den åbne skole, de fleste tilgængelige på Undervisningsministeriets hjemmeside, hvoraf vi i artiklen refererer til fem. Vi tager udgangspunkt i aftaleteksten bag skolereformen, der som det første officielle dokument beskriver begrebet den åbne skole, og dermed er væsentlig for at skabe overblik og forståelse for, hvordan man politisk har anvendt begrebet. De øvrige dokumenter, vi refererer til, beskriver konkrete problematikker i forbindelse med den åbne skole med særligt henblik på inklusion.

Desuden bruger vi citater og udtalelser fra et interview med en skoleleder for en folkeskole beliggende i et socio-økonomisk blandet område i en større provinsby om dennes erfaringer med den åbne skole (foretaget juni 2016) som illustrationer af artiklens pointer.

Med den første tematisering, den åbne skole mellem dannelse og uddannelse, ønsker vi at bidrage til diskussionen af, hvorvidt den åbne skole kan trækkes i retning af en pædagogisk og inkluderende dannelsestækning som alternativ til en mere målstyret og konkurrenceorienteret uddannelsestækning, som skolereformen pt. kritiseres for at være domineret af. Vores ærinde er med andre ord at lægge op til refleksion over, om den åbne skole kan repræsentere et alternativ til den dominerende uddannelsestækning ved at muliggøre aktiviteter båret af en forståelse af dannelse, der trods folkeskolens formålsparagrafs formuleringer om bl.a. alsidig udvikling, baggrund for at tage stilling og handle samt åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016b) og Aftaleteksten om

Når nye tiltag indføres i skolen, ses der i praksis ofte **et stort fokus på det organisatoriske.**



skolereformens begreb om "elevernes alsidige udvikling og dannelse" (2013, s. 1) af mange opleves at have trange kår i den reformerede folkeskole. Med undtagelse af Kulturstyrelsens guide til den åbne skole, der nævner foreningslivets betydning for demokratisk dannelse (Kulturstyrelsen, 2015, s. 7), synes dannelsesbegrebet heller ikke at have en fremtrædende plads i de studerende dokumenter om den åbne skole.

De øvrige to tematiseringer drejer sig om, hvorvidt og hvordan der meningsfuldt kan siges at være særlige målgrupper for den åbne skole. Målgrupper der også er i spil, når det drejer sig om skolereformen i almindelighed, men som den åbne skole muligvis kan få en særlig betydning for. Den første målgruppe er den gruppe, der ofte kaldes "børn med ikke-boglig baggrund". Den anden målgruppe benævnes ofte "børn med særlige behov". Termerne forklares nærmere nedenfor. Med diskussionen af disse tre tematiseringer ønsker vi at undersøge den tese, at den åbne skole kan give mulighed for aktiviteter, der er mere dannelses- og indholdsorienterede, end der ofte lades plads til i den målstyrede skole – og at de didaktiske overvejelser over sådanne

aktiviteter samtidig med fordel kan medtænke bestemte grupper af børn, som skolen erfaringsmæssigt har svært ved at inkludere i fællesskabet. Pointen er, at samtidig med at aktiviteterne under den åbne skole er rettet mod hele skoleklasser, kan aktiviteterne tilrettelægges på en måde, så de åbner for nye positioner og deltagelsesmuligheder for de børn, der har særligt brug for det.

Skolereformen og den åbne skole

Vi vil indlede med en læsning af "Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen" af 7. juni 2013 (herefter Aftaleteksten), da vi mener, at denne tekst giver vigtige fingerpeg om tankerne bag skolereformen. I Aftaleteksten forklares de forskellige idéer bag skolereformen samt de nye elementer, der med reformen skal iværksættes på skolerne: "En længere og mere varieret skoledag" (s. 2) med bl.a. "Idræt, motion og bevægelse hver dag" (s. 6) og "Faglig fordybelse og lektiehjælp" (s. 7).

Som del af skolereformen præsenteres også den åbne skole i et særskilt afsnit, som vi her citerer fra:

"2.5. Den åbne skole

Skolerne skal i højere grad åbne sig over for det omgivende samfund. Der skal skabes en større inddragelse af det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv i skolen, ved at kommunerne forpligtes til at sikre et samarbejde. Herudover forpligtes folkeskolen og de kommunale musik- og billedskoler til et gensidigt samarbejde. Det vil dog være op til den enkelte skoleledelse at beslutte, hvordan disse samarbejder udmøntes i praksis. Udover folkeskolens fag og formål generelt skal dette samarbejde fremme den lokale sammenhængskraft og bidrage til, at eleverne i højere grad stifter bekendtskab med foreningslivet og de muligheder, som foreningslivet rummer" (Aftaleteksten, 2013, s. 8-9).

I Aftaleteksten skitseres rammerne for den åbne skole. De nye former for forpligtende samarbejde skal fremme ikke blot skolens fag og formål, men også den lokale sammenhængskraft, samt bidrage til, at eleverne stifter bekendtskab med foreningslivet og dets muligheder. Formålet om at fremme den lokale sammenhængskraft kan både ses i forlængelse af tidligere tiltag såsom 'folkeskolen som lokalt kulturcenter' i

folkeskoleloven af 1993 og i sammenhæng med en mere overordnet debat, hvori sammenhængskraft anvendes som et kampbegreb (Peters, 2014). Her vil vi dog særligt lægge vægt på, at den åbne skole desuden skal fremme elevernes kendskab til og brug af foreningslivet. Som vi vil komme ind på, kan dette mål sættes i forhold til det generelle mål med skolereformen, nemlig at "Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater" (Aftaleteksten, 2013, s. 2).

Virkeligheden ind i skolen?

Men hvad betyder det egentlig, at skolen skal åbne sig mod det omgivende samfund? Har skolen før 2014 været 'lukket', og hvis det er tilfældet, hvorfor er det så et problem? Foruden at skolen skal samarbejde mere med diverse aktører i lokalsamfundet handler den åbne skole også om forholdet mellem skolen og 'den virkelige verden', hvilket ligeledes er en velkendt tematik i skolens historie (Knudsen, 2016). I de dokumenter, vi har læst, taler man om at "bringe virkeligheden ind i skolen" (Deloitte, 2014, s. 11), og om at:

"Når eleverne møder virkeligheden uden for skolen i form af andre læringsrum og andre aktører i undervisningen, er der altså en god mulighed for, at eleverne får et større fagligt udbytte, og at elevernes trivsel og alsidige udvikling forbedres" (KL, 2015, s. 7).

Altså fremhæves den praksisnære og anvendelsesorienterede undervisning, der gør det muligt at koble teori og praksis på andre og nye måder. En sådan tilgang til læring er ikke ny, men tager bl.a. afsæt i pragmatismen, en handlingsorientering inden for filosofien, hvor man er optaget af det, der aktuelt giver

mening, har konsekvens for og virker i praksis og konstruktivt får betydning individuelt, socialt og samfundsmæssigt, og hvor læring hænger nøje sammen med erfaring og en eksperimenterende tilgang (Elkjær, 2005).

I den sammenhæng sættes læreprocessen i gang, når eksisterende vaner og måder at gøre tingene på ikke længere er brugbare. I forbindelse med den åbne skole kan vi sige, at en mere praksisnær tilgang giver mening, når klasserummet ikke længere kan tilbyde de optimale læringsbetingelser, og det derfor er nødvendigt at udforske og frembringe nye vaner og betydninger eksempelvis i form af andre læringsrum og andre aktører i undervisningen. I KL's rapport "Læring i den åbne skole" tales der som nævnt om, at når eleverne møder virkeligheden uden for skolen, vil det give et større fagligt udbytte og forbedret trivsel, og det beskrives, at den åbne skole "[...] giver mulighed for at anvende autentiske, troværdige læringsrum og personer med erfaring og ekspertise inden for forskellige fag og områder. Den åbne skole kan give undervisningen større troværdighed, og netop troværdighed har stor betydning for elevernes læring" (KL, 2015, s. 8).

Her omtales den praksisnære læringsrum som autentisk og troværdigt, og der sættes spørgsmålstegn ved, om den måde, skolen hidtil har fungeret som læringsrum, er troværdig, hvilket rapporten postulerer, har betydning for elevernes læring. I ovennævnte rapport fra Deloitte "Den åbne skole" (2014) er der også fokus på, at eleverne lærer forskelligt, og at det handler om at koble teori og praksis samt tage udgangspunkt i virkelighedsnære problemstillinger,

altså igen en praksisnær tilgang til læring og undervisning, hvor man spørger ind til, hvad der udgør en "passende" kontekst for, at der kan finde læring sted (Laursen, 2010; Lave & Wenger, 1991).

Den brede skole?

Den åbne skole skal altså gennem øget samarbejde med en mangfoldighed af eksterne aktører fra lokalsamfundet bidrage til skolens generelle mål om mere og bedre læring ved at præsentere eleverne for den såkaldte virkelighed uden for skolen, som antages at være mere praksisnær, autentisk og troværdig. Mere overordnet synes den åbne skole at være et symptom på en mere generel tendens til, at skolen skal dække stadig flere opgaver og forventes at bidrage til løsningen af omfattende samfundsudfordringer herunder at 'bryde den sociale arv' og dermed sikre, at alle elever på bedst mulig vis kan blive soldater i konkurrencestaten (Pedersen, 2011, s. 172), som det hedder med et velkendt og forkæret udtryk.

Spørgsmålet er, om den åbne skole er symptom på en tendens til, at skolen som helhed forstås som den brede skole? En institution der skal kunne næsten alt, og som forventes at brede sig ud, så alle mulige samfundsudfordringer kan løses. En kritik af denne tendens lyder, at man snarere bør besinde sig på skolen som skole – en offentlig dannelsesinstitution, der kan og skal løse mange opgaver, men som ikke er den eneste institution, der bidrager til elevernes dannelsesproces (von Oettingen, 2016).

Uanset er den åbne skole såvel som den reformerede folkeskole en realitet. Som nævnt ønsker vi med denne artikel at markere nogle temaer, hvormed der

kan bringes større mening i de uklare markeringer, der præger den aktuelle debat og de tilgængelige dokumenter om den åbne skole.

Samarbejde for samarbejdets skyld? Mens skolen således på den ene side synes at være del af en debat om løsning af store samfundsudfordringer og styrkelse af den nationale konkurrencekraft (Christensen, 2009), forekommer det på den anden side at være langt mere jordnære betragtninger, der præger det konkrete arbejde med den åbne skole, som det beskrives i de dokumenter, vi har studeret. Der er som nævnt et stort fokus på, hvordan den åbne skole rent praktisk kan organiseres. Måske derfor er det i en vejledning til skoleledere fundet nødvendigt at understrege: "Det vigtigste for skolelederne er at sikre, at der ikke samarbejdes for samarbejdets skyld, men for at understøtte elevernes læring og trivsel" (Undervisningsministeriet, 2014). Eller som den skoleleder, vi har interviewet, udtaler:

"Min påstand er at kulturen ikke er ændret ret meget inden for skoleverden de sidste mange år. Vi kan de rigtige ord, men det grundlæggende er nok ikke ændret meget. Men det der er vigtigt for os at tænke åben skole lidt bredere – også internt og ikke kun som en tjekliste, men der hvor det er til gavn for alle".

Trods de gode intentioner bag den åbne skole synes børnene og deres deltagelsesmuligheder i bred forstand altså at forsvinde ud af fokus til fordel for en udbredt opmærksomhed på de voksnes organisatoriske udfordringer. Man kan i den forbindelse undre sig over, hvorfor der tilsyneladende intetsteds opfordres til at inddrage børnene i planlægning og

organisering af aktiviteterne under den åbne skole.

Den åbne skole i et inklusionsperspektiv

Hvorfor og hvordan kan den åbne skole ses i et inklusionsperspektiv? Vi finder det relevant at anlægge et bredt inklusionsperspektiv på den åbne skole, dvs. at inklusion angår alle børn og ses som en demokratisk reform af skolen, hvormed der gøres op med mangeltænkning og snævre normalitetsbegreber (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Tetler, 2015). Dette er i modsætning til et snævert inklusionsbegreb, som forbindes med specifikke grupper af elever og i den danske debat, jf. 'inklusionsloven' (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2012) ofte med overførsel af et bestemt antal elever fra specialtilbud til den såkaldte almenskole.

Aftaleteksten og øvrige dokumenter om den åbne skole peger imidlertid på, at skolereformen generelt og den åbne skole i særdeleshed har som formål, at bestemte elevgrupper skal tilgodeses af de ændringer, reformen fordrer. Som vi skal se nedenfor, er der tale om de to grupper, der i forbindelse med skolereformen bl.a. kategoriseres som henholdsvis "børn med særlige behov" og "børn fra ikke-boglige hjem". Når vi taler om et bredt inklusionsperspektiv, betyder det ikke, at disse grupper skal udpeges som målgrupper i praksis, men at vi ønsker at diskutere, hvorvidt aktiviteter i den åbne skole, der er rettet mod skoleklasser eller børnegrupper som helhed, i særlig grad kan komme bestemte børn til gode, uden at disse hverken udpeges eller stigmatiseres. Med et bredt inklusionsperspektiv ønsker vi altså at markere, at der ikke er tale om et specialpædagogisk eller handicappolitisk inklusionsbegreb, men

om at tage udgangspunkt i børns almene behov for værdighed og deltagelse.

Middelklassens skole og "børn med ikke-boglig baggrund"

Det er både velkendt og omdiskuteret, at det overordnede formål med skolereformen er at "udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan" (Aftaleteksten, 2013, s. 2), men en nærlæsning af Aftaleteksten bag reformen peger på, at det ikke mindst er nogle bestemte kategoriseringer af børn, der skal tilgodeses i den reformerede skole med dens længere og mere varierede skoledage. Umiddelbart efter målet om, at alle børn skal blive så dygtige, som de kan, erklæres det nemlig, at "Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater" (Aftaleteksten, 2013, s. 2). Der indikeres altså en særlig opmærksomhed på de elever, hvis sociale baggrund kan antages at korrelere med dårlige faglige resultater. En udtalelse af Christine Antorini fra 2007 peger på, at denne målgruppe udgør et særligt fokus for skolereformen. Antorini var undervisningsministeren bag reformen, og i 2007, hvor hun var uddannelsesordfører for Socialdemokraterne, sagde hun om formålet med en 'helhedsskole' med længere skoledag for alle børn:

"Helhedsskoler vil skabe en bedre sammenhæng for alle børn, men især give nye muligheder for elever fra ikke-boglige miljøer. De kan ikke bare få tilbud om hjælp til lektierne, men også deltage i ture til Zoologisk Have, som middelklassebørnene tager på med deres forældre" (Olsen 2007, s. 4).

Citatet peger på, at selvom skolereformen er rettet mod alle børn, kan vi samtidig se en særlig opmærksomhed

Selvom skolereformen er rettet mod alle børn, kan vi samtidig se **en særlig opmærksomhed på børn 'fra ikke-boglige miljøer'.**



på børn 'fra ikke-boglige miljøer' dvs. børn, hvis sociale baggrund kan antages at korrelere med dårlige skoleresultater (Jacobsen, 2016). Noget tyder altså på, at det i idéerne bag reformen netop er et tiltag som den åbne skole, der med målet om at fremme børns kendskab til foreningslivet og dets muligheder, er tænkt som noget, der skal give børn med en 'ikke-boglig' baggrund nogle af de kulturelle oplevelser, som det antages at 'middelklassebørnene' automatisk får derhjemme. Den skoleleder, vi har interviewet, fortalte om et samarbejde med den lokale bridgeforening som aktivitet under den åbne skole:

"Det er interessant, at med bridge-projektet er det børn fra hjem med lav uddannelse som spiller bridge. Jeg spurgte et par af børnene, og de sagde, at det jo ikke var rigtig matematik. Der er åbenbart en tradition i disse sociale kredse for at spille kort, og derved bruger de matematik".

På skolen havde man altså, tilsyneladende med en vis overraskelse, bemærket, at det især var børn fra 'hjem med

lav uddannelse', der fandt bridgespillet interessant, og som mestrede spillet. Når børnene udtalte, at 'det jo ikke var rigtig matematik', kan det tolkes, som om det til gengæld var noget de kendte og kunne identificere sig med, og at en del af deres kulturelle kapital dermed blev gjort mere legitim i skolen. Hermed peges på et potentiale i den åbne skole for at tilbyde børn nye deltagelsesmuligheder, der også kan have en faglig betydning, men uden at dette behøver at være hverken eksplicit målstyret eller at udpege bestemte børn som målgruppe.

Den åbne skole for "børn med særlige behov"?

Den anden særligt omtalte målgruppe for reformen og den åbne skole er den gruppe, som Undervisningsministeriet, bl.a. i forbindelse med inklusion, kalder "børn med særlige behov":

"Inklusion indebærer, at børn med særlige behov så vidt muligt skal undervises sammen med deres kammerater i den almindelige undervisning med den nødvendige støtte og de nødvendige hjælpemidler" (Ministeriet for Børn,

Undervisning og Ligestilling, 2016c). Til denne gruppe medregnes den meget omtalte gruppe af børn, der tidligere har været udskilt fra den almindelige undervisning, dvs. som er omfattet af den såkaldte inklusionslov (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2012). I Aftaleteksten fastslås under overskriften 'Inklusion', at: "Det er en grundværdi for folkeskolen, at den skal være indrettet, så der er plads til alle børn i fællesskabet" (Aftaleteksten, 2013, s. 15). Vi skal ikke her gå nærmere ind i en diskussion af inklusionsloven og ministeriets inklusionsbegreb, men derimod fremhæve, at en særlig målgruppe for både reformen og den åbne skole synes at være netop de børn, der tidligere har været udskilt fra den almindelige undervisning. Det antydes bl.a. af, at afsnittet om inklusion i Aftaleteksten afsluttes med følgende markering: "Den længere og varierede skoledag skal bidrage til at skabe bedre rammer for, at der er plads til alle børn i folkeskolen." (Aftaleteksten, 2013, s. 15).

Den åbne skole skal altså bidrage til, at folkeskolen har plads til alle i fæl-

I forbindelse med de børn, der ofte kategoriseres som **børn med særlige behov**, synes et dilemma at tegne sig.



lesskabet, og ikke mindst 'børn med særlige behov' og 'børn fra ikke-boglige hjem' skal tilgodeses af de varierede undervisningsformer, den åbne skole indebærer. I forbindelse med de børn, der ofte kategoriseres som børn med særlige behov, synes et dilemma at tegne sig i publikationerne om den åbne skole.

På den ene side fremhæves det, at det autentiske og virkelighedsnære læringsrum, som finder sted udenfor skolen, har en særlig mulighed for at imødekomme børn med særlige behov. I Deloitte's inspirationskatalog hedder det fx under overskriften inklusion:

"Samarbejder med et specialpædagogisk formål har fokus på at integrere elever med særlige behov i normalundervisningen og i det sociale fællesskab. Samarbejderne bruges til at inkludere elever med særlige behov, fordi de i forbindelse med samarbejdernes aktiviteter kan deltage på lige fod med de øvrige elever. Intentionen er at styrke elevernes trivsel og selvtillid ved at give dem mulighed for at få succesoplevelser på andre områder end i den traditionelle fagundervisning. Samarbejderne skal således skabe mulighed for, at eleverne oplever

nye tilgange til læring, der for eksempel er mere praktisk funderede, eller som vægter andre præstationer end de rent faglige. Dette skal også medvirke til at styrke relationerne mellem disse elever og andre elever, så inklusion i højere grad lykkes" (Deloitte, 2014, s. 14-15).

Som det fremgår, trækkes der her ligesom i Aftaleteksten på et snævert inklusionsbegreb, nemlig et 'specialpædagogisk', hvor det drejer sig om at 'integrere elever med særlige behov'. I dette perspektiv kan den åbne skole rumme aktiviteter, hvor disse elever kan deltage 'på lige fod' med andre og få 'succesoplevelser på andre måder end i den traditionelle fagundervisning'. Det antages altså, at elever 'med særlige behov' ikke så let får succesoplevelser i traditionel undervisning, at de har brug for at andet end 'faglige præstationer' tillægges værdi og at de kan have særlig glæde af mere praktiske tilgange til læring.

Men samtidig antages det, bl.a. i samme rapport, at eleverne med 'særlige behov' er særligt udfordrende at have med i de samme aktiviteter. Der tales om, at

lærerne har "en vigtig pædagogisk og faciliterende rolle i at sikre, at eleverne er modtagelige for undervisningen. Særligt i forhold til inklusionselever er det afgørende, at lærerne kan bistå de eksterne undervisere pædagogisk" (Deloitte, 2014, s. 26). Ligeledes hedder det i EVAs inspirationsrapport om den åbne skole, at "Det er en fordel, at der i undervisningen er en gennemgående person, som eleverne kender. Det skaber tryghed for eleverne" (EVA, 2014, s. 58), og der opfordres til at finde "en balance mellem nye samarbejdspartnere og nye undervisningsstrukturer og faste og kendte rammer og gennemgående personale. For nogle elever er det uvante vanskeligt at navigere i" (EVA, 2014, s. 58).

Der tegner sig altså et dilemma mellem på den ene side den antagelse, at aktiviteter i 'autentiske læringsrum' uden for skolen kan tilgodesee elever 'med særlige behov' – og at nogle elever på den anden side kan blive utrygge ved nye arbejdsformer, fysiske rammer og eksterne undervisere. Det kan ikke undre, da det er grundlæggende viden, at en del børn, der i forvejen oplever vanskeligheder og barrierer for deltagelse i skolehverdagen,

Efter nogle fjumreår begynder vi at tune os ind... Den åbne skole mellem dannelse, uddannelse og inklusion

netop har glæde af tryghedsfaktorerne: kendte voksne, kendte rammer, kendte rutiner og kendte opgaver (Petersen, 2014).

Dette dilemma omkring, at den åbne skole skal tilgodese børn med ikke-boglig baggrund og børn med særlige behov, men at eksterne undervisere, der ikke kender børnene, og i det hele taget brud på rutiner, kan være udfordrende for nogle børn (og at de to grupper sandsynligvis er delvist sammenfaldende) peger på, at der ikke kan gives entydige bud på, *hvordan* den åbne skole kan føres ud i praksis. Som for andre aktiviteter i skolen er det nødvendigt med didaktiske og pædagogiske overvejelser målrettet den konkrete klasses eller gruppes behov.

Ikke kun flødeskum? Den åbne skole mellem dannelse og uddannelse

Vi kan altså gå ud fra, at den åbne skole som udgangspunkt skal tilgodese alle børn i skolen – og at man i særlig grad kan medtænke bestemte grupper, der kan have særligt brug for fx faglige succesoplevelser eller kulturelle oplevelser. Vi har også peget på, at det ikke giver sig selv, hvordan man kan tilgodese disse grupper, men at det må komme an på den konkrete klasse eller gruppe af børn. Men hvad er det så, den åbne skole skal bidrage med? Som vi var inde på i begyndelsen af artiklen, kan skolereformen ses som udspændt mellem en uddannelses- og en dannelsesestækning. Det gælder også den åbne skole. Som den skoleleder, vi har interviewet, siger:

”Jeg kan se, at man begynder at få øjnene op for, at den åbne skole kan være et parameter i forhold til at man får nogle læringsmiljøer i dagligdagen, være et godt pingpong ift. den klassiske

undervisning og at den åbne skole ikke behøver at være en slags flødeskum på lagkagen, men at der er et indhold, som støtter op om undervisningen”.

Det er klart, at den åbne skole skal støtte op om undervisningen i skolefagene og i sidste ende bidrage til, at eleverne lærer noget. Imidlertid mener vi, at den åbne skole også med fordel kan ses i et dannelsesperspektiv, dvs. at læringsresultater hverken kan eller skal være det centrale mål for de mangfoldige aktiviteter, det er muligt at gennemføre under overskriften den åbne skole (jf. Villadsen, 2016). På spørgsmålet om hvorvidt den åbne skole kan gøre folkeskolen mere inkluderende svarede skolelederen:

”Ja, og mere kulturskabende, som for mig er lige så vigtigt som fokus på karakterer. Det at have en kulturel forståelse af, hvem er jeg, er heller ikke uvæsentlig og giver en bedre indlæring”.

Skolelederen fremhæver det kulturskabende element i den åbne skole i forbindelse med inklusion, hvilket kan ses som del af en dannelsesestækning: at have en kulturel forståelse af, hvem man er. Netop dette aspekt, mener skolelederen, kan give en bedre indlæring. Den åbne skole bør altså kunne indgå i det, Moos kalder den didaktisk ledede skole med vægt på elevernes dannelse (Moos, 2016, s. 16).

Konklusion

Den åbne skole er, som andre projekter, hvor mange forskellige professionelle skal samarbejde, i risiko for at blive domineret af fokus på, hvordan samarbejdet skal organiseres på bekostning af overvejelser over det grundlæggende formål. Vi har i artiklen diskuteret tre

problematikker, som vi mener, man med fordel kan have for øje, når man skal arbejde med den åbne skole, nemlig den åbne skole mellem dannelse og uddannelse samt, hvorvidt henholdsvis ”børn med ikke-boglig baggrund” og ”børn med særlige behov” kan anskues som særlige målgrupper for skolereformen og den åbne skole.

De aktiviteter, den åbne skole lægger op til, kan og bør ikke underlægges en snæver målstyringstankegang. Derimod er der i den åbne skole potentiale for at give rum og luft til didaktiske og pædagogiske overvejelser og til de dannelsesprocesser, der ofte kan synes truede i den reformerede skole. Samtidig er vores pointe, at i disse didaktiske og pædagogiske overvejelser vil det være oplagt at have særlig omtanke for de børn, der ofte oplever barrierer for at kunne deltage i skolefællesskabet. Det drejer sig erfaringsmæssigt ofte om netop de grupper, vi har refereret til som børn fra ikke-boglige hjem og børn med særlige behov. Uanset at skolereformen set i et konkurrencestatsperspektiv fokuserer på disse grupper for ’at få alle med’ som bidragydere til nationens konkurrencekraft (Kristensen, 2012), kan dens fokus på disse grupper også vendes til noget konstruktivt set i et ligheds- og retfærdighedsperspektiv. Derfor er det vores budskab, at den åbne skole med fordel kan ses i dels et dannelsesperspektiv og dels i et bredt inklusionsperspektiv, hvor det hverken handler om målstyring og læringsresultater eller om udpegning af bestemte grupper. Inklusion og dannelse er af indlysende grunde i risiko for at blive overset i arbejdet med skolereformen – men måske giver den åbne skole faktisk god mulighed for at med- og samtænke netop dannelse og inklusion.

REFERENCER

- Aftaleteksten [Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen] (2013).
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32 (3), 197-213.
- Aisinger, P. (2016). Haarder og Trane Nørby: Den åbne skole er måske reformens vigtigste element. *Folkeskolen*. Lokaliseret 05.11.16 på: <https://www.folkeskolen.dk/579229/haarder-og-trane-noerby-den-aabne-skole-er-maaske-reformens-vigtigste-element>
- Andersen, B. B. (2016). Skoleudvikling med blik for udsatte positioner. *Liv i skolen*, 18 (2), 72-81
- Christensen, S. (2009). Mellem tillid og mistillid – danskhed som konkurrencestrategisk ressource. *Turbulens.net: Forum for Samtidsrefleksion*, 5 (1), 70-74.
- Deloitte (2014). *Den åbne skole*. Undervisningsministeriet.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde: et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.
- EVA (2014). *Inspiration til arbejdet med skolereformen. De første erfaringer med en længere og mere varieret skoledag*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Jacobsen, G. H. (2016). Heldagsskoler og skolereform – Mellem kompensation og sammenhæng. *Unge Pædagoger*, 77 (1), 14-22.
- Knudsen, L. E. D. (2016). Åben Skole – paradoks og pædagogik. *Unge Pædagoger*, 77 (3), 3-12.
- Kristensen, J. E. (2012). Viljen til inklusion: En samtidsdiagnostisk indkredsning af en ny politisk-pædagogisk dagsorden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 50-59.
- KL (2015). *Læring i den åbne skole*. Kommuneforlaget A/S.
- Laursen, P. F. (2010) *Hånd og hoved i skolen – værkstedspædagogik for praktisk orienterede elever*. Dafolo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.) Lov nr. 379 af 28/04/2012*. København.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a). Lokaliseret 14.11.16 på: <http://uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Sep/160916-Flere-skoler-samarbejder-med-lokalsamfundet>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr. 747 af 20/06/2016. København.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016c). Lokaliseret 14.11.16 på: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Inklusion>
- Olsen, L. (2007, 13.08.2007). Ny skoleform kan bryde den sociale arv. *Ugebrevet a4*.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Peters, R. A. (2014). Kampen om sammenhængskraften: En analyse af begrebet sammenhængskraft i den offentlige debat fra 1994 til 2010. *Slagmark tidsskrift for idéhistorie*, (70), 129-156.

Efter nogle fjumreår begynder vi at tune os ind... Den åbne skole mellem dannelse, uddannelse og inklusion

Petersen, K. R. (2014). *Inklusion – en guide til inkluderende praksis i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tetler, S. (2015). Inklusion - som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. I: Petersen, K. B. (red.), *Perspektiver på inklusion* (s. 17-28). København: DPU, Aarhus Universitet.

Undervisningsministeriet (2014). *Vejledning og inspiration til skolelederen*.

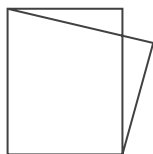
Villadsen, D. (2016). Åben skole og læringsmålstyret undervisning? *Unge Pædagoger*, 77 (3), 50-59.

Von Oettingen, A (2016). *Almen didaktik. Mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tverrprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteyting

Noen sosiologiske refleksjoner

Ann Christin E. Nilsen, ph.d.,
Førsteamanuensis,
Universitetet i
Agder, Norge



I Norge er prøveforelesning en selvstendig del av eksaminasjonen for ph.d.-graden. Hensikten er å prøve kandidatens evne til å tilegne seg kunnskaper utover avhandlingens tema, og evnen til å formidle disse i en forelesningssituasjon. Tema for prøveforelesningen fastsettes av bedømmelseskomiteen og kunngjøres for ph.d.-kandidaten 10 arbeidsdager før forelesningen. Prøveforelesningen skal ha en varighet på 45 minutter, og vurderes umiddelbart etter av bedømmelseskomiteen. Prøveforelesningen må være bestått før

disputas kan avholdes. Vanligvis finner disputas sted samme dag eller dagen etter. Denne teksten er basert på Ann Christin E. Nilsens prøveforelesning for ph.d.-graden i sosiologi, og har derfor en mer muntlig sjanger enn det som er vanlig for vitenskapelige artikler. Det oppgitte temaet for Nilsens prøveforelesning var: «Drøft muligheter og utfordringer knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteyting, i lys av sosiologisk teori». Prøveforelesningen fant sted på Universitetet i Agder i Kristiansand den 3. april 2017.

Innledning¹

Tverrprofesjonelt samarbeid er et tema som stadig dukker opp når det er snakk om hvordan velferdsforvaltningen kan bedres. Dette gjelder på ulike felt og virksomhetsområder, og ikke minst når det dreier seg om barn. I mitt doktorgradsprosjekt, som dreier seg om tidlig innsats, er det nettopp tverrprofesjonelt samarbeid ovenfor barn som settes i fokus (Nilsen 2017). Selv om Norge rangeres som best i klassen på svært mange områder som vurderes i ulike FN organer, har Norge blitt kritisert av FNs barnekomité nettopp på grunn av svakheter ved samarbeidet knyttet til å yte hjelp og bistand ovenfor barn som strever.² Å bringe opp dette temaet er derfor viktig i et politisk og forvaltningsmessig henseende. Jeg vil hente de fleste av eksemplene i denne forelesningen fra tverrprofesjonelt samarbeid rundt barn.

Det er ikke tvil om at tverrprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteyting regnes som et gode. Antakelsen som ligger til grunn er at personer med ulik kompetanse har ulike ting å bidra med, som til sammen vil gi en best mulig helhetlig tjeneste til den som er mottaker. Det er med andre ord nettopp heterogeniteten i kunnskap og ressurser som i utgangspunktet anses som en styrke ved tverrprofesjonelt samarbeid. Samtidig er det mange studier som viser at dette ikke er lett. Samarbeid på tvers av profesjoner er vanskelig på grunn av ulikheter i kunnskap og erfaring, på grunn av vansker med rolleavklaring, arbeidsdeling og ressurstilgang, og på grunn av taushetsplikter og ulike forståelser av hva som er samarbeidets mål og mandat (Se f.eks. Jacobsen 2004, Baklien 2009, Grimen 2008).

Tverrprofesjonelt samarbeid er ikke et underforsket felt. Tvert om har mange empiriske studier satt fokus på dette temaet. Det har blitt belyst med utgangspunkt i både sosiale, psykologiske, organisasjonsteoretiske, systemteoretiske og psykodynamiske tilnærminger, for å nevne noen (Reeves 2016:147). Gitt den oppmerksomheten dette temaet har fått både i politikk og forvaltning – og innenfor profesjonsutdanningene – er det overraskende at ikke temaet har vekket større interesse blant sosiologer. Å sette fokus på tverrprofesjonelt samarbeid i et sosiologisk perspektiv er derfor betimelig. Dette åpner også for mer kritiske perspektiver.

I denne forelesningen vil jeg dele noen refleksjoner rundt tverrprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteyting, der jeg trekker veksler på ulike sosiologiske teorier. Jeg vil starte med en liten begrepsavklaring og avgrensning, før jeg gir en nærmere beskrivelse av det argumentet jeg vil fremme.

Begrepsavklaring

Begrepet *tverrprofesjonelt* brukes ofte synonymt med tverrfaglig. Likevel er det en liten nyanseforskjell (Willumsen 2009:20-21). Begrepet fag, som for eksempel sykepleiefag eller sosionomfag, omfatter som regel flere disipliner og kan være vanskelig å avgrense. Likevel knytter fag seg ofte til profesjon. Noen profesjoner baserer seg på *en* fagdisiplin, slik leger bygger på medisin som fagdisiplin, mens andre, såkalte semiprofesjoner, baserer seg på ulike fagdisipliner, slik sosionomer bygger på kunnskap fra for eksempel sosialt arbeid, sosiologi og psykologi. Tverrprofesjonalitet innebærer at det dreier seg om det som skjer mellom profesjonelle. I følge

Andrew Abbot (1988) er profesjoner noen spesielle grupper av individer som benytter en slags abstrakt kunnskap på konkrete oppgaver. Slik jeg bruker begrepet – og her bygger jeg på Abbott – handler det om fagfolks arbeid og aktiviteter, og ikke kun om de organisatoriske instruksene eller betingelsene de jobber under. Når man snakker om tverrprofesjonelt samarbeid så rettes altså fokus mot de profesjonelle og hvordan de samarbeider, og ikke mot samvirket mellom ulike fagdisipliner eller organisasjoner i seg selv. Jeg tar derfor utgangspunkt i profesjonssosiologien når jeg i denne forelesningen skal se på tverrprofesjonelt samarbeid. Jeg kommer til å ha mest fokus på samarbeidet mellom de profesjonelle, og ikke mellom de profesjonelle og borgerne – ikke fordi det ikke er viktig eller relevant – men rett og slett som en avgrensning.

Samarbeid er også et begrep som bør avklares. Flere trekker et skille mellom samordning og samarbeid, der det første – samordning – handler om hvordan organisasjonene tilrettelegger for samhandling ved å lage instruksjer, rutiner, arenaer osv., mens det siste – samarbeid – handler om det som faktisk foregår mellom folk som skal samarbeide: hvordan de kommuniserer, handler og forstår sitt mandat osv. (Willumsen 2009, Zahl og Sagatun 2003). Sosiologiske teorier kan brukes til å belyse begge deler, men når jeg her snakker om samarbeid er det først og fremst møtet mellom folk jeg ser for meg, og ikke organisasjonsstrukturene.

Det siste begrepet som trenger avklaring er *lokal tjenesteyting*. Dette forstår jeg som de profesjonelles handlinger i lokale velferdstjenester, dvs. i tjenester der de

profesjonelle er i direkte kontakt med borgerne i deres nærmiljø eller kommune. Borgernes første møte med lokale velferdstjenester er som regel i førstelinjen, dvs. i skole, barnehage, NAV³, helsestasjon e.l. Men jeg omfatter også andrelinjetjenester i dette begrepet, som barnevern, PPT⁴ osv., siden et tverrprofesjonelt samarbeid som regel innebærer en viss samhandling på tvers av tjenester både i første og andrelinjen.

Det samarbeidet jeg skal drøfte er altså et samarbeid mellom profesjonelle i ulike velferdstjenester. Det dreier seg om dem som den amerikanske sosiologen Michael Lipsky omtaler som *bakkebyråkrater*, eller *street-level bureaucrats* (Lipsky 1980). Deres rolle er å omsette politiske føringer til praktisk handling, å være forvaltningens ansikt utad – eller med Lipsky's egne ord: «to represent government to the people». De valg bakkebyråkratene tar, de vurderingene de gjør og de virkemidlene de benytter blir i praksis den politikken borgerne møter.

Med denne begrepsavklaringen i bakhodet vil jeg i denne forelesningen drøfte utfordringer og muligheter knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid i lys av sosiologiske perspektiver og teorier. Man kan kanskje spørre seg hva sosiologien har å tilby studiet av tverrprofesjonelt samarbeid? Et kapittel skrevet av Scott Reeves (2016) i en bok som er redigert av Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård, minnet meg på et begrep jeg ble kjent med da jeg studerte sosiologi grunnfag: *den sosiologiske fantasi*. Dette begrepet ble introdusert av C. Wright Mills i 1959, og viser til sosiologiens evne til å trekke sammenkoplinger mellom individ og samfunn. Den sosiologiske måten å

tenke på handler om en bevisstgjøring omkring sammenhenger mellom personlige erfaringer og samfunnsforhold, og mellom empiri og teori. Med andre ord, hvordan kan individuelle handlinger forstås i lys av vår samfunns-skapte virkelighet? Denne innsikten, eller dette oppdraget, gjør at sosiologiske analyser vil handle om hvordan trender, endringer og samfunnsstrukturer virker inn på individers handlinger.

Argumentet i denne forelesningen vil bygge på tre poeng som står sentralt hos den amerikanske profesjonssosiologen Andrew Abbott, som har skrevet hjørnesteinsverket *The system of Professions*, utgitt i 1988. Abbott regnes i sosiologisammenheng inn under perspektivet som kalles symbolsk interaksjonisme. Han var opptatt av å forstå samspill mellom profesjoner i et historisk og komparativt perspektiv. Det første poenget til Abbott er at for å forstå hvordan profesjoner virker og endres må man studere folks faktiske arbeid og aktiviteter, og ikke strukturer eller organisasjonskultur som abstrakte fenomener. For det andre kan ikke profesjoner studeres uavhengig av hverandre. Kampen for profesjonell jurisdiksjon, eller eksklusiv kontroll over faglige ekspertise, er helt sentral for profesjonenes væren og virke, og innebærer forhandlinger og konkurranse mellom profesjoner. Og sist, men ikke minst, hevder Abbott at profesjoner må studeres i lys av sin historiske kontekst, som sosiale konstruksjoner. Det ligger implisitt i disse poengene at studiet av profesjoner – og ikke minst samhandlingen mellom profesjoner – bør handle om forhandlinger, i spennet mellom makt og tillit.

La meg allerede nå avsløre det argumentet jeg skal fremme i denne forelesningen – som altså er inspirert av Abbott. Det går som følger: For å forstå tverrprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteytelse må vi først se på hva som kjennetegner profesjoner og de betingelsene de profesjonelle har for sitt arbeid. Noe av det som kjennetegner vår samtid er en mistillit til profesjonene (Halvorsen 2007), som blant annet kommer til uttrykk ved at profesjonelles vurderinger suppleres med, eller erstattes av, evidensbaserte beslutningshjelpemidler. Gitt at tverrprofesjonelt samarbeid handler om en form for forhandlinger, må disse beslutningshjelpemidlene integreres i analysen av hvordan disse forhandlingene skjer. Jeg avslutter argumentet med å sette fokus på hvordan evidenskravet, paradoksalt nok, bidrar til en homogenisering av forståelser, som man kan hevde svekker mangfoldet i perspektiver og forståelser som et tverrprofesjonelt samarbeid i utgangspunktet er ment å fremme.

La meg starte å bygge opp dette argumentet med et historisk tilbakeblikk på profesjonssosiologien der profesjonenes rolle settes i fokus. Jeg vil legge frem noen av de innsiktene som er utviklet gjennom profesjonssosiologien.

Den profesjonssosiologiske arven

Talcott Parsons, som hadde sitt mest aktive virke på 50 og 60 tallet, regnes ofte som profesjonsteoriens grunnlegger. I følge Parsons, som innenfor sosiologifaget regnes som en strukturfunksjonalist, er det som kjennetegner forskjellen mellom enkle og komplekse samfunn en økende differensiering, som blant annet innebærer spesialisering og arbeidsdeling. Denne differensieringen

Det er ikke tvil om at **tverrprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteyting** regnes som et gode.



truer ifølge ham den sosiale orden - med mindre den samtidig innebærer en integrering av verdier i samfunnets ulike subsystemer, som familie, skole og arbeidsplass. Slik integrering forutsetter at det skapes konsensus eller enighet om verdier. Og her ligger selve kjernen i hans profesjonsteori. Parsons så på profesjonene som samfunnets verdibærere. De kunnskapsorienterte, profesjonelle verdiene som profesjonene besitter var, ifølge Parsons, et korrektiv til marked og byråkrati. I motsetning til mange andre samfunnsvitere på hans tid, hevdet han at det ikke var kapitalismen og markedet som brakte samfunnet videre, men derimot profesjonene.

Parsons' konsensusorienterte syn på profesjoner blir ofte satt i kontrast med Max Webers mer dystopiske beskrivelse av profesjonenes rolle i samfunnsutviklingen. Weber beskrev allerede på 1920-tallet en idealtypisk byråkratisk modell, som siden har blitt grunnlaget for omtrent all forskning på byråkrati som organisasjonsform. Sentralt i denne

modellen er idéen om at embetsverket er inndelt etter kompetanseområder, som krever teoretisk skolering - i likhet med det moderne profesjonssystemet. Systemet er basert på en form for hierarkisk arbeidsdeling, der beslutninger fattes på bakgrunn av abstrakte og generaliserte regler og rutiner, og ikke på vurderinger fra sak til sak. Byråkratiet sikrer på den måten rettferdighet og større likhet mellom velferdstjenestene på tvers av lokasjon. Weber advarte likevel om at byråkratiseringen innebærer en avfortryllelse av verden i sin insistering på aktører som formålsrasjonelle, opptatt av effektivitet og måloppnåelse. Denne rasjonaliseringen hevdet han ville føre til at folk mister troen på fundamentale felles verdier. Handlinger kan med andre ord ikke lenger legitimeres ut fra verdier, men må legitimeres på måter som svarer til en formålsrasjonalitet. Det er dette han omtaler som «rasjonalitetens jernbur». De profesjonelles handlingsrom begrenses, med andre ord, av byråkratiseringen, skal vi tro Weber.

I boka *The Rise of Professionalism*, fra 1977, hevder imidlertid Magali Sarfatti Larson at det å tegne opp en kontrast mellom Parsons og Weber er et feilspor. For det første fordi de begge er opptatt av betydningen av konsensus om verdier. Og for det andre fordi moderne profesjoner ikke er antitesen til byråkrati, men derimot helt avhengig av byråkrati.

For vårt vedkommende er relevansen av disse tidlige profesjonsteoretikerne knyttet til forståelsen av profesjoner som verdibærere og helt sentrale i samfunnsbyggingen, og de utfordringene som oppstår i møtet mellom profesjoner og byråkrati. Dette kommer jeg tilbake til.

Hvordan står det så til med profesjons-sosiologien her til lands? Sentrale personer i utviklingen av den norske profesjonsteorien er blant andre Vilhelm Aubert, Ulf Torgersen, Knut Dahl Jacobsen og Vibeke Erichsen.⁵ Den norske profesjonsforskningen kan sies å ha utviklet seg i to retninger; en som studerer profesjoner og profesjons-

For å forstå tverrprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteytelse må vi først se på hva som kjennetegner profesjoner og de betingelsene de profesjonelle har for sitt arbeid.



utøvelse «utenfra», som miljøet ved senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og en som studerer dem «innenfra» med utgangspunkt i praksisnære problemstillinger. Denne siste retningen utføres i all hovedsak av folk som selv har en profesjonsbakgrunn, som på vårt eget institutt her på universitetet.⁶ Det er særlig denne retningen som har satt dagsorden de siste årene, noe som blant annet kommer til uttrykk i ulike utlysninger både fra forskningsrådet og i velferdsutdanningene (Støkken 2013). Mitt argument er likevel knyttet til den første retningen.

Rune Slagstad påpeker i boka *Profesjonshistorier* (2014), blant annet at den norske profesjonssosiologien skilte seg fra den amerikanske tradisjonen ved at den var orientert mot forholdet mellom stat og profesjon, og ikke mellom marked og profesjon. I nordiske land er vår retning til profesjonene tradisjonelt sett nedfelt i statlige styringsinstrukser, og ikke i en markedslogikk. Makten til profesjonene henger sammen med den tilliten de får fra sine omgivelser, og sånn sett kan man

kanskje si at staten i Norge er en garantist for profesjonenes makt. Uten tillit fra stat og borgere, vil denne makten smuldre opp.

Tor Halvorsen (2007) hevder at profesjoner nettopp karakteriseres av denne relasjonen mellom makt og tillit. Tillit er en vesentlig forutsetning for opprettholdelsen av den sosiale orden. I følge Julia Evetts (2003) forstås profesjonalitet innenfor denne retningen som et normativt verdisystem. Mens studiet av profesjonenes fremvekst, i arven etter Parsons, i stor grad handlet nettopp om tillit og konsensus, vokste det blant samfunnsviterne på 70-tallet frem en frykt for den makten som profesjonene besitter. «Stol aldri på en ekspert» var et råd som ofte ble trukket frem, «de vet likevel ikke hva de gjør eller hvorfor».

Maktperspektivet, som blant annet knyttes til Bourdieu og hans begrep om symbolsk makt, satt fokus på hvordan tilliten til profesjonene tilslører maktrelasjoner og skaper en form for falsk bevissthet omkring hva profesjonene er og gjør. Kunnskap er koplet til makt og interesser, ble det hevdet, og arbeidsde-

lingen mellom profesjonene dreier seg derfor i stor grad om en kamp om definisjonsmakt. Dette er et perspektiv som blant annet har blitt videreført i arbeidene til Michel Foucault. Det er særlig den makt som ligger i diskursene han har vært opptatt av, og hvordan diskursene nedfeller seg i måten vi forholder oss til ulike fenomener i samfunnet på. Hans begrep om governmentality, som kan oversettes til styringsmentalitet, handler i korte trekk om hvordan politiske og sosiale målsetninger nås gjennom styring av befolkningens holdninger, handlinger, verdsettninger osv. De profesjonelle spiller en viktig rolle som formidlere av statens styringsmål til befolkningen. Julia Evetts (ibid.) beskriver følgelig dette synet på profesjonalitet som ideologisk.

Til tross for at maktperspektivet kom inn, og fikk en sentral plass ikke bare i profesjonssosiologien, men i hele sosiologifaget som sådan, står fremdeles konsensusperspektivet – med utgangspunkt i tillitsbegrepet – sterkt i profesjonsteorien. I et moderne, differensiert samfunn så innebærer profesjonstillit på

individnivå at man gir sin tillit til fremmede, som representerer ulike profesjoner. Det dreier seg med andre ord om en tillit til profesjonssystemet, og ikke til enkeltpersoner.

Den nyliberale vendingen

Det er i spenningen mellom makt og tillit vi finner kimen til den såkalte nyliberale vendingen som kom på 80-tallet. Denne vendingen knyttes ofte til økt markedsstyring, og ifølge Halvorsen kjenne- tegnes den av en økt mistillit til profesjonene. Begreper som new public management, accountability og evidens kom inn i samfunnsdebatten, og fikk betydning for profesjonenes virke. Hva handler disse begrepene om? Jo, new public management, som jeg vil referere til som NPM, betegner en styringslogikk der effektivitet og måloppnåelse settes i sentrum. Et grunnprinsipp i NPM er at mer markedsorientering innenfor offentlig sektor vil lede til et mer kostnadseffektivt tilbud av offentlige goder. Dette krever klare styringsinstrukser. Instrukser, regler og rutiner fastsettes i ulike politiske styringsorganer, som departement, kommunestyre osv., og pålegger bakkebyråkratene å handle på bestemte måter. Det dreier seg om det bl.a. Bruno Latour omtaler som «action at a distance», eller styring på arm- lengdes avstand.

Men hvordan kan man vite at bakkebyråkratene handler i tråd med styringsinstruksene? Det er her begrepet accountability kommer inn, som vi på norsk kanskje kan oversette til ansvarliggjøring, eller det å gi begrunnelser for sine handlinger. Det ligger en moralsk konnotasjon i dette begrepet. Likevel brukes det mest som en teknisk styringsbetegnelse, med røtter i

finansverden, der det dreier seg om å presentere pålitelige data, fremstillinger og resultater – altså å gjøre opp regnskap med. Å være accountable handler derfor om å kunne dokumentere at du har handlet på måter som er i tråd med styringsinstruksene.

Hvordan kan man så vite at styringsinstruksene er til å stole på? Jo, ved hjelp av evidens. Evidens dreier seg om bevis. Begrepet evidens brukes om kunnskap som er etterrettelig og systematisk fremskaffet, altså kunnskap som bygger på forskning. At tiltak er evidensbaserte betyr at de er utviklet på grunnlag av forskning. Abbott påpeker imidlertid at koplingen mellom ulike tiltak og akademisk kunnskap ofte er mer symbolsk enn praktisk. Begrepet sier heller ikke noe om hva slags kunnskap som gjøres relevant, og tilslører derfor ofte at forskningsbasert kunnskap kan være omstridt og gjenstand for kritikk – noe tilhengerne av maktperspektivet har gjort oss oppmerksom på.

Den praktiske konsekvens av disse trendene, for bakkebyråkratenes vedkommende, er at de må svare for sine handlinger. Med andre ord: Deres vurderinger, valg og handlinger må dokumenteres for å kunne legitimeres. Julia Evetts (2003) påpeker, ved å vise til Foucault, at det nye kontrollregimet innebærer en utstrakt disiplinering av de profesjonelle. Handlingene deres kan potensielt sett alltid overvåkes, og de profesjonelle må handle deretter. Halvorsens poeng om at den nyliberale vendingen innebærer en mistillit til profesjonene handler med andre ord om at de profesjonelles beslutninger må støttes av evidens i form av ulike kunnskapsbaserte beslutningshjelp-

midler, og at beslutningene må dokumenteres. Konsensusen som springer ut fra en kollektiv profesjonsidentitet, og som både Parsons og Weber var opptatt av, skapes med andre ord ikke av felles verdier, men av felles beslutningssystemer. Dette er også et sentralt poeng hos den amerikanske sosiologen Steven Brint. Han mente at den kollektive profesjonstilhørigheten blant annet springer ut fra idéen om at kunnskapen til de profesjonelle skal tjene samfunnet. Denne identiteten svekkes i dag av at markedets etterspørselslogikk har blitt sterkere (Brint 1994). Kunnskapsbaserte, tekniske løsninger blir en del av et institusjonalisert kunnskapssystem som langt på vei erstatter, eller iallfall reduserer, det profesjonelle skjønnnet. Disse systemene har blant annet som formål å fremme en abstrakt rettferdighet der alle mennesker skal behandles likt, jfr. Webers byråkratimodell. Profesjoner og byråkrati blir med andre ord likere, men, som Tor Halvorsen påpeker, på byråkratiets premisser.

Som en parentes er det verdt å nevne at mange av disse evidensbaserte systemene er kommersialiserte – dvs. at noen har utviklet dem bl.a. med sikte på å tjene penger. Hvorvidt det fremdeles er staten som er garantist for profesjonenes makt, og ikke markedet, kan man med andre ord spørre seg om. Men den ballen lar jeg ligge i denne omgang.

La meg vie tid til et lite eksempel. I min avhandling har jeg intervjuet folk som jobber i barnehager om deres bekymringer for barn. Alle forteller at de har vært bekymret, eller hatt en vond magefølelse for enkelte barn. Denne vonde magefølelsen legitimerer imidlertid ikke at det settes inn noen tiltak. Først må mage-

Verdiene har ikke forsvunnet fra profesjonsutøvelsen, som legitimeringsgrunnlag, selv om det tilsynelatende er formålsrasjonaliteten som styrer i den nyliberale tidsånden.



følelsen begrunnes og dokumenteres. Til det kan de bruke ulike evidensbaserte beslutningshjelpemidler, som TRAS eller ALLE MED kartlegging⁷, eller de kan vurdere barnets omsorgssituasjon i lys av Kvellos liste over risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kvello 2011:168-170). Først når observasjonene deres av barnet er dokumentert, og foreldrene har samtykket, kan tiltak settes inn. De som setter inn tiltak kommer som regel fra etater utenfor barnehagen, som PPT, helsesektoren eller barnevernet. Ofte har de ikke møtt barnet – men de har fått barnet beskrevet ved hjelp av ulike kartleggingsskjema, rapporter og vurderinger. Det er på bakgrunn av denne tekstlige fremstillingen av barnet de må ta sine beslutninger.

Vi kan la denne korte beskrivelsen tjene som eksempel på en beslutningsprosess som involverer ulike fagfolk. Abbott (1988) hevder at beslutningsprosesser kjennetegnes av tre faser: først diagnostisering – med andre ord: «hvordan omsette en vond magefølelse til en legitim bekymring?», deretter vurdering

eller analyse – «hvordan kan bekymringen forstås?», og til slutt behandling eller tiltak – «hva kan vi gjøre med bekymringen?». Når man skal studere tverrprofesjonelt samarbeid er det hensiktsmessig å tenke på dette som en prosess. Abbott påpeker at det særlig er i den andre fasen, som handler om vurdering og analyse, at profesjonelle må samarbeide, eller forhandle om hvordan problemet skal forstås og håndteres, og det er nettopp i denne fasen man særlig gjør bruk av beslutningsredskaper.

På bakgrunn av eksempelet og beskrivelsen av den nyliberale vendingen kan man kanskje stille spørsmål ved om de profesjonelle har blitt redusert til byråkrater eller teknokrater, som har som sin viktigste rolle å følge styringsinstruksene. Jeg mener at det er grunn til større optimisme enn det. Fremdeles kan man si, slik både Abbott (1988) og Friedson (2001) påpeker, at det faglige skjønnnet er selve kjernen i det profesjonelle arbeidet – selv om det riktignok begrenses av styringsinstrukser og restriksjoner. Noen vil hevde at en slik begrensning er helt

nødvendig. For eksempel viser Geir Kirkebøen (2013) at verken utdanning eller intelligens gir grunnlag for å stole på fagfolks skjønn. Skjønnsutøvelse sikrer fleksibilitet og individuell tilpasning, men innebærer samtidig en risiko for misbruk og vilkårlighet. Det er nettopp av den grunn begreper som accountability – ansvarliggjøring – gir resonans. Anders Molander (2013) skiller mellom to former for ansvarliggjøringsmekanismer: strukturelle mekanismer, som har til hensikt å begrense rommet for skjønnsutøvelse, og epistemiske mekanismer, som har til hensikt å bedre resonneringen som ligger til grunn for skjønnsutøvelsen. Denne resonneringen kan støttes av beslutningsredskaper, som de jeg har vært inne på tidligere, men også av drøftinger i en tverrprofesjonell gruppe. Tverrprofesjonelt samarbeid i bakkebyråkratiet kan, med andre ord, forstås som en form for epistemisk ansvarliggjøring, der hensikten er å bedre begrunnelsene bak profesjonell skjønnsutøvelse.

I denne forbindelsen er det relevant å trekke inn verdier igjen. Verdiene har ikke

forsvunnet fra profesjonsutøvelsen, som legitimeringsgrunnlag, selv om det tilsynelatende er formålsrasjonaliteten som styrer i den nyliberale tidsånden. Jürgen Habermas' begrep om kommunikativ rasjonalitet kan være egnet til å belyse akkurat dette. Begrepet bygger på en antakelse om at alle talehandlinger har som formål å oppnå gjensidig forståelse. Dette er mulig, mener Habermas, fordi vår instrumentelle rasjonalitet til syvende og sist beror på en grunnleggende kommunikativ rasjonalitet, som er tuftet på universelle normer. Det er denne formen for rasjonalitet som forhindrer det han kaller «systemverdens kolonisering av livsverden». De profesjonelle er med andre ord ikke bare tekniske eksperter, men aktører som skaper mening gjennom utveksling av kunnskap, fortolkning og verdier. Det dreier seg med andre ord om refleksivitet.

Den nyliberale vendingen skaper visse utfordringer for det tverrprofesjonelle samarbeidet – eller i det minste legger den visse betingelser for samarbeidet, som det er grunn til å være oppmerksom på. Mulighetsrommet ligger nettopp i refleksiviteten over disse betingelsene. Og det er dette jeg vil vende fokus mot videre.

Tverrprofesjonelt samarbeid som forhandling

La meg starte med å minne om Abbotts poeng om at profesjoner ikke kan studeres uavhengig av hverandre. Profesjonenes væren og virke handler langt på vei om kampen om den profesjonelle jurisdiksjon. Hva betyr det? Jo, profesjonell jurisdiksjon handler om institusjonalisering av ekspertise. For profesjoners overlevelse er det viktig å

sikre sin egenart. Dette skjer både gjennom en monopolisering av kunnskap – som gjør at andre ikke uten videre kan innta profesjonens rolle, og gjennom å sikre profesjonens autonomi og definisjonsmakt.

La oss ta et eksempel. Vi kan se for oss et barn som har en sen språkutvikling. Hvordan kan dette barnet hjelpes? Pedagogene som jobber i barnehagen har gjennom sin utdanning og praktiske erfaring tilegnet seg mye kunnskap om hvordan de kan sette sammen lekegrupper, ha språkleker, lese bøker osv. med sikte på å bedre barns språkutvikling. Fra en spesialpedagogs perspektiv kan likevel disse aktivitetene betraktes som tilfeldige eller uegnet. For spesialpedagogen vil det kanskje være viktig å finne en slags teoretisk forståelse, eller diagnose, av barnets problem, og å sette inn mer tilpassede tiltak. For spesialpedagogen vil det derfor være viktig å få frem, ovenfor pedagogene, at hun har kunnskap som skiller seg fra den kunnskapen pedagogene har, og som andre pedagoger eller profesjoner ikke uten videre kan erstatte.

Harald Knudsen (2004) bruker begrepet domene om den institusjonaliserte faglige ekspertisen, eller jurisdiksjonen, og hevder at profesjonelle med delvis overlappende domener har bedre betingelser for å samarbeide enn profesjonelle uten overlapp eller med fullstendig overlappende domener. Sann sett kan man tenke seg at samarbeidet mellom pedagoger og spesialpedagoger i barnehagen bør ha ganske gode kår. Hva så om en fysioterapeut kom inn i dette samarbeidet? Kanskje hun ville sett svakheter ved barnets rygg- og nakke-muskulatur som gjorde at barnets talerør

lå i klem? Eller en barnevernspedagog, kanskje hun ville rettet oppmerksomheten mot barnets omsorgssituasjon, og vært opptatt av tilknytningen mellom barnet og hans foreldre? Mens eksemplet med pedagoger og spesialpedagoger handler om forhandlinger knyttet til hvordan problemet skal løses, er forhandlingene mellom pedagogene og fysioterapeuten eller barnevernspedagogen snarere knyttet til hvordan problemet skal forstås. Hva slags oppslutning man får for sine anbefaling avhenger, til dels, av de andre aktørenes tillit til den profesjonelle jurisdiksjonen. Tilliten til en leges forståelse, som av mange trekkes frem som en modellprofesjon, vil ofte være større enn tilliten til profesjoner som baserer seg på et mer sammensatt faggrunnlag.

I et tverrprofesjonelt samarbeid kan man i lys av perspektivet til Abbott derfor si at det vil være viktig å forhandle frem en enighet eller felles forståelse knyttet til avgrensning av kunnskapsområder og mandat. Forhandlingsbegrepet favner bredt, og omfatter både tillit og maktutøvelse – eller konsensus og konflikt – som er en vanlig sosiologisk dikotomi, selv om hovedvekten nok ofte oppfattes å være på det første. Et relevant perspektiv å trekke opp er det Anselm Strauss, som innenfor sosiologifaget knyttes til symbolsk interaksjonisme, betegner som a negotiated order, altså en fremforhandlet orden.

Den sentrale idéen i dette perspektivet er nettopp poenget om at den sosiale orden er et produkt av forhandlinger mellom ulike aktører. Strauss hevdet at alle organisasjoner er avhengig av forhandlinger, enten det dreier seg om hestehandel, kompromiss eller megling,

og at det er disse forhandlingene som bidrar til å opprettholde organisasjonens form, regler og systemer – altså den sosiale orden. Disse forhandlingene skjer imidlertid i tråd med, eller i dialog med, de strukturelle og kulturelle forholdene ved organisasjonen, og er derfor ikke tilfeldige. Struktur og kultur i organisasjoner kan handle om instruksjoner og betingelser, men også om normer, tauskunnskap og «alt det vi vet uten å vite at vi vet det». Å studere forhandlinger i lys av hele denne konteksten er derfor viktig, ifølge Strauss. Det er likevel et sentralt poeng hos ham at det er forhandlingene på mikronivå, og ikke rammene på makronivå, som er det mest sentrale for organisasjonens liv. Forhandlinger er heller ikke noe som avsluttes, men foregår i en vedvarende prosess der den sosiale orden stadig endres og utvikler seg. Perspektivet om den fremforhandlede orden får derfor frem hvordan sosial orden skapes og endres refleksivt, dialektisk og over tid.

Hvem er så aktørene i disse forhandlingene? Først og fremst folk – de profesjonelle som er en del av organisasjonen. Det er de som utveksler synspunkt, erfaringer og kunnskap. Men jeg vil også ta til orde for at en interaksjonistisk analyse av tverrprofesjonelt samarbeid bør inkludere styringsredskaper – ikke bare som organisatoriske betingelser eller strukturelle rammer, men også som aktører. Med styringsredskaper tenker jeg da på evidensbaserte modeller og redskaper, som organisasjonene er forpliktet til – eller iallfall rådet til – å bruke, som f.eks. TRAS i barnehager.

Her tilfører innsikter fra aktør-nettverks-teori, slik den er utformet av Bruno Latour med flere, noen viktige poenger

(se f.eks. Latour 2005). Et sentralt poeng hos Latour er at det han kaller ikke-menneskelige aktører, altså objekter, tekster e.l., har en egen agency, eller handlingspotensial. Det vil si at de har en betydning for et handlingsforløp. Noen banale eksempler er at fartsdumper får folk til å bremse, og at gjerdet – eller muren – får folk til å snu. Disse objektene har ikke agency i seg selv, men forutsetter menneskelig tilstedeværelse. Likevel har de en betydning for det som skjer videre. Uten objektene ville handlingsforløpet vært annerledes. Ikke-menneskelige aktører bør derfor innlemmes i en analyse av sosial samhandling, ifølge Latour. Et lignende argument finner vi hos Dorothy Smith, men først og fremst med fokus på hvilken rolle tekster, i bred forstand, har for et handlingsforløp (se f.eks. Smith 2005, Smith og Turner 2014). Et eksempel kan være hvordan et styringsredskap som individuell plan eller individuell opplæringsplan setter premisser for hva samarbeidet mellom profesjonelle skal handle om. Et annet eksempel er hvordan ulike tekstlige representasjoner av folk, som høyde-vekt skalaer for barn eller karakterutskrift, sirkuleres og får betydning for de avgjørelser og valg som fattes av profesjonelle.

Tekster eller objekter gjør med andre ord noe eller får noe til å skje. Riktignok kan de ikke løsrives fra folk – det er folk som lager og bruker modellene, fyller ut skjemaene og leser manualene – og som tar beslutninger. Poenget er likevel at slike redskaper er en sentral del av beslutningsprosessen og får betydning for de avgjørelsene som treffes.

Men hvordan bidrar så disse styringsredskapene til «a negotiated order» i et tverrprofesjonelt samarbeid? Jo, slike

redskaper, som tilsynelatende bygger på teoretisk kunnskap, fungerer som en slags autorisasjon. Riktignok blir mye av den teoretiske kunnskapen oppløst i praksis, slik Abbott påpeker, men redskapene blir likevel brukt til å legitimere bestemte vurderinger og handlinger. Redskapene benyttes av ulike profesjoner, men stadig oftere ser vi at de reiser mellom profesjonene, og brukes på tvers av profesjoner. Med andre ord lever de sitt eget liv, løsrevet fra en bestemt profesjonell forankring. La meg her gjøre oppmerksom på en artikkel av DiMaggio og Powell (1983), der de blant annet beskriver hvordan byråkratiske organisasjoner blir mer og mer like hverandre pga. ensrettingen i kunnskapssyn og evidensbaserte systemer som følger av den nyliberale vendingen. Dette fører til en homogenisering av kunnskap, hevder de – stikk i strid med idéen om at det er heterogeniteten i kompetanse og forståelser på tvers av profesjoner som beriker det tverrprofesjonelle samarbeidet. Et eksempel på kunnskap som har reist på tvers av profesjongrenser, og som Agnes Andenæs nylig trakk frem i en forelesning hun holdt her på UiA, er tilknytningsteori. Denne teorien ligger til grunn for mange av forståelsene knyttet til hva som er god omsorg og hva som ikke er det, og kommer til uttrykk i ulike modeller og konsepter, som f.eks. Kvello modellen eller circle of security. Et annet eksempel er stadielæren, som ligger til grunn for mange av de redskapene som brukes når vi skal vurdere om et barn utvikler seg normalt, enten det er i barnehagen, på skolen eller helsestasjonen. Løsrevet fra det verdibaserte profesjonskollektivet lever disse teoribaserte beslutningsredskapene sitt eget liv, og er først og fremst knyttet til styringen som skjer på armlengdes avstand, og som

Den sentrale idéen i dette perspektivet er nettopp poenget om at **den sosiale orden er et produkt av forhandlinger mellom ulike aktører.**



svar på en markedsbasert etterspørselslogikk.

Hvis man, i tråd med Habermas, tenker seg at et byråkratisk samarbeid ikke bare hviler på aktørenes formålsrasjonelle vurderinger, men også på en kommunikativ rasjonalitet, så kan man betrakte styringsredskapene som en form for talehandling. Det «dialogiske» ved denne talehandlingen er likevel begrenset. Tekstene er stabile, de endrer seg ikke. Det er i bruken av de tekstlige redskapene forhandlingene kan oppstå – altså om, når og hvordan de profesjonelle anvender slike redskaper. Til dels vil dette være styrt av styringsinstruksene, men til dels vil det også være et spørsmål om de profesjonelles egne vurderinger, deres faglige skjønn – eller mellom det Julia Evetts (2009) betegner som yrkesprofesjonalitet og organisatorisk profesjonalitet. Refleksiviteten ligger nettopp i de vurderingene de profesjonelle gjør. Som

samfunnets verdibærere, for å sitere Parsons, er de profesjonelles vurderinger en forhandling både mellom deres forskjellige profesjonelle etos, og mellom de profesjonelle verdiene og de tekniske styringsinstruksene.

I en artikkel om profesjonelt arbeid i barnevernstjenesten setter Nordstoga og Støkken (2011) fokus på den skvisen de profesjonelle befinner seg i. Kanskje, undrer de, vil resultatet av det økende styringstrykket føre til at de profesjonelle blir to-språklige, dvs. at de har et formelt språk som tilfredsstiller kravene ovenfra, og et annet, mer uformelt språk, som brukes i det daglige der de små, direkte beslutningene som berører folks hverdagsliv fattes. Dette vil i så fall være en pragmatisk og refleksiv løsning på en klemme som Bourdieu (1999), i boka *The Weight of the World*, betegner som en umulig oppgave.

Mulighetene og utfordringene knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteyting, sett i lys av sosiologisk teori, ligger i den refleksive analysen av spenningene mellom tillit og makt, mellom profesjon og byråkrati, og mellom den verdibaserte profesjonelle identiteten og styringsinstruksene. Sosiologien bidrar til å synliggjøre disse spenningene, og å få frem relevansen av å studere individers handlinger i lys av strømninger i tiden. Sosiologi er en grunnleggende kritisk disiplin. Å stille kritiske spørsmål ved den antatte godheten av tverrprofesjonelt samarbeid bør derfor være et siktemål i en sosiologisk analyse.

REFERENCER

- Abbott, A. (1988). *The system of professions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste – bilder av "de andre" hindrer samarbeid. *Norges Barnevern* nr 4, vol 86, s 236-245.
- Barneombudet (2009). *Supplerende rapport til FNs komité for barns rettigheter*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/supplerender-rapport-til-fn_norsk-web.pdf
- Bourdieu, P. (1999). *An Impossible Mission*. I Bourdieu, P. et al.: *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press.
- Brint, S. (1994). *In an Age of Experts. The changing role of professionals in politics and public life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- DiMaggio, P.J. & W.W. Powell (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology* 18 (3): 395-415.
- Evetts, J. (2009). New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences. *Comparative Sociology* 8 (2009): 247-266
- Friedson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I Molander, A. og L. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. (S. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, T. (2007). Profesjonar, makt og tillit. I Hjellbrekke, J., O.J. Olsen og R. Sakslind: *Arbeid, kunnskap og sosial ulikhet*. Bergen: Unipub.
- Jacobsen, D.I. (2004). Tverretatlig samarbeid i et organisasjonsteoretisk perspektiv. I Repstad, P (red.): *Dugnadsånd og Forsvarsverker. Tverretatlig samarbeid i teori og praksis*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I Molander A. og J-C Smeby (red.): *Profesjonsstudier II*. (S. 27-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, H. (2004). Samarbeid på tvers av organisasjonens grenser. I Repstad, P (red.): *Dugnadsånd og Forsvarsverker. Tverretatlig samarbeid i teori og praksis*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Komitéen for barnets rettigheter (2010). *Vurdering av rapportene som partene har lagt fram i henhold til konvensjonens artikkel 44*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/070c9c0cc01e42fcb35be64ee06b535/bk4-eksaminasjon---avsluttende-merknader-8-4-10.pdf>
- Kvello, Ø. (2011). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Publications.
- Mills, C. Wright (1959). *The Sociological Imagination*. Oxford University press
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I Molander A. og J-C Smeby (red.): *Profesjonsstudier II* (S. 44-54) Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, A.C.E. (2017). *Bekymringsbarn blir til. En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder.
- NOU 2009:22 (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. (Flatø-utvalget) Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Nordstoga, S. og A.M. Støkken (2011). Professional work in the squeeze. Experiences from a new control regime in residential care for children and youth in Norway. *Journal of Comparative Social Work*, 6 (2), 1-18.
- Reeves, S. (2016). Sosiologisk forståelse av tverrprofesjonell utdanning og praksis. I Willumsen, E. og A. Ødegård: *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Slagstad, R. (2014). Profesjonene i norsk samfunnsforskning. I Slagstad R. og J. Messel: Profesjonshistorier. Oslo: Pax forlag, s 13-43

Smith D.E. (2005). Institutional Ethnography. A sociology for people. Lanham, Md: AltaMira.

Smith, D.E og Turner, S. (2014). Introduction. In D. Smith & S. Turner, Incorporating Texts into Institutional Ethnographies (1st ed., pp. 3-14). Toronto: Toronto University Press.

Støkken, A.M. (2013). Profesjonsstudier II redigert av Anders Molander og Jens-Christian Smeby, Universitetsforlaget. Bokanmeldelse for Norsk Statsvitenskapelig Tidsskrift.

Willumsen E. (2009). Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning. Oslo: Universitetsforlaget.

Zahl, M-A. og S. Sagatun (2003). Det vanskelige samarbeidet. I Zahl, M-A (red.): Sosialt arbeid. Refleksjon og handling. (S. 241-258). Bergen: Fagbokforlaget.

ENDNOTES

¹ Takk til Anne Marie Støkken og Ove Skarpenes som har lest utkast og bidratt med innspill og kommentarer i forberedelsene til forelesningen.

² Utfordringene knyttet til samordning av tjenester for barn og unge ble særlig satt på dagsorden i NOU 2009:22 (2009) og i Barneombudets supplerende rapport til FNs barnekomité (Barneombudet 2009). FNs barnekomité uttrykker i sin vurdering av 2010 en bekymring for at mangelen på samordning skal føre til at utsatte grupper av barn blir offer for mangler i implementeringen av deres rettigheter (Komiteen for barnets rettigheter 2010).

³ NAV er den norske arbeids- og velferdsforvaltningen, som består av den statlige arbeids- og velferdsetaten og de delene av kommunenes sosialtjenester som inngår i de felles lokale kontorene.

⁴ PPT står for pedagogisk-psykologisk tjeneste. Dette er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste som fungerer som sakkyndig instans i spørsmål om barn, ungdom og voksnes opplærings-situasjon og behov for spesialundervisning.

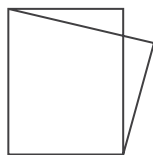
⁵ Aubert og Torgersen publiserte i 1960, sammen med Tore Lindbekk og Sonja Pollen, artikkelen «Akademikere i norsk samfunnsstruktur» i Tidsskrift for Samfunnsforskning. Artikkelen anses som en pionér innen profesjonssosiologi, sosial mobilitetsforskning og eliteforskning. Dahl Jacobsen opprettet faget administrasjon og organisasjonsvitenskap på Universitetet i Bergen på 60-tallet, og var, sammen med Tor Halvorsen og Vibeke Erichsen, også sentral i utviklingen av profesjonssosiologien. Hvilket av disse to miljøene som har hatt mest innflytelse på utviklingen av profesjonsforskningsmiljøet ved HiOA er uklart, men alle disse miljøene har til felles at de studerer profesjoner «utenfra».

⁶ Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved fakultet for Samfunnsvitenskap på Universitetet i Agder.

⁷ TRAS står for tidlig registrering av språkutvikling. Det er det mest brukte observasjonsredskapet i norske barnehager, og er også brukt i svenske og danske barnehager. ALLE MED er, i likhet med TRAS, et observasjonsredskap som brukes i mange norske barnehager. Formålet favner imidlertid bredere, og redskapet dekker forhold som angår både barnas sosiale utvikling og språkutvikling.

Hans Jørgen Staugaard: **Profession** – skulle det nu være noget særligt?

Samfundslitteratur, 2017, 106 sider



Anmeldt af
Jan Thorhauge
Frederiksen,
lektor, Institut for
Medier, Erkendelse
og Formidling,
Københavns
Universitet

Hans Jørgen Staugaards bog påtager sig den ikke helt enkle opgave at introducere til både begrebet profession (og professionsforskningens hovedstreng), den politiske og uddannelsesmæssige placering af professionerne i Danmark og de særlige kendetegn ved velfærdsprofessionerne. Det er en stor mundfuld at gabe over. Bogen indgår i Samfundslitteraturs serie 'Professionernes begreber' og er rettet mod velfærdspersonelle og studerende på velfærdsprofessionsuddannelserne. Den målgruppe stiller forfatteren ovenfor en formidlingsmæssig udfordring, hvis bogen både skal knytte an til uddannelsen og til professionel praksis. Alt dette skal klares på ca. 100 sider.

Bogen er opbygget i seks dele, med tyngden i fire afsnit. Det første, 'Professioner som noget særligt', omhandler professionernes historie med udgangspunkt i de klassiske professioner. Herefter præsenteres to grundperspektiver på professionerne, konsensusperspektivet (som Parsons er repræsentant for) og konfliktperspektivet, der dækkes af Weber, Bourdieu og Abbott. Herefter udfoldes syv professionsmarkører, altså

typiske træk ved professionerne. De syv er *autonomi, monopol, specialisering, abstraktion, uddannelse, professionsetik og dømmekraft*. Så vidt, så traditionelt; de fleste andre introduktioner til professionsforskningen, jeg kender til, betjener sig af denne opbygning. Det næste afsnit er mere utraditionelt og knytter sig meget direkte til velfærdsprofessionerne. Det handler om professionsdilemmaer og kategoriserer dem som organisatoriske og personlige dilemmaer. Her diskuteres forhold som New Public Management, professionalisering, forholdet mellem person og profession med videre. Bogen afrundes med en kort perspektivering.

Bogen lykkes i vidt omfang med den komplekse og ambitiøse opgave, den har sat sig for; det er letlæst og velskrevet og holder en uhøjtidelig tone, der ikke tager læserens interesse i diskussionerne for givet. Dette kommer også til udtryk i bogen skeptiske undertitel. Mange af professionsforskningens temaer berøres og ikke kun overfladisk. Staugaard indtager både aktuel dansk forskning – og både praktiske empiriske eksempler, der ikke blot illustrerer, men også demonstrerer professionsforskningens relevans

Profession – skulle det nu være noget særligt?

og refleksive potentialer. Der er dog lagt hovedvægt på de pædagogiske professioner her.

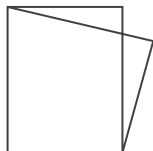
Bogen har dog også visse svagheder, som hovedsagelig er konsekvenser af dens ambitioner og begrænsede længde. Der er en klar overvægt af sociologiske teorier og begreber, og den neoweberianske professionsforskning spiller hovedrollen hele bogen igennem. Det betyder, at mere praksisnære begreber som fx professionsidentitet slet ikke nævnes, på trods af den store rolle det ellers har haft i dansk professionsforskning. Det er et valg, som man kan diskutere, men selvfølgelig kan alt ikke få en lige stor

plads i en sådan bog. Mere problematisk er det måske, at dette fokus også fortrænger overvejelser over det særlige ved velfærdsprofessionerne fra meget af bogen. Begreber som *relation og omsorg* er stort set fraværende, og det får bogens blik på velfærdsarbejdets praksis til at fremstå abstrakt og objektiverende. Kun i afsnittet om professionsdilemmaer ses det velfærdsprofessionelle arbejde indefra. Og det fører mig videre til bogens anden svaghed. Bogen er helt og aldeles skrevet som monografi. En grundig, systematisk monografi med en klar fremadskridende opbygning. Det betyder, at den kun i begrænset omfang kan bruges som opslagsværk eller læses

i uddrag. Flere kapitler, særligt de to om professionsmarkører og professionsdilemmaer, er ikke nemme at læse sig ind i uden at have læst hele bogen. Det tror jeg begrænser dens appel til den erklærede målgruppe, og det er ærgerligt, for bogen giver både en god og grundig introduktion til sit tema, et blik på professionernes politiske og forvaltningsmæssige udfordringer, der hverken privilegerer praksis eller forvaltning og kan derfor være grundlag for reflekterede og konstruktive diskussioner af velfærdsprofessionerne i Danmark. Men altså kun, hvis man læser det hele.

Jens H. Lund (red.): **Tværprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge**

Turbine Akademisk, 2016, 384 sider



Anmeldt af
Jan Thorhaug
Frederiksen,
lektor, Institut for
Medier, Erkendelse
og Formidling,
Københavns
Universitet

Antologien retter sig mod studerende på lærer-, pædagog- og socialrådgiveruddannelserne – og mere specifikt retter den sig mod det såkaldte tværprofessionelle element, der er blevet introduceret i velfærdsprofessionsuddannelserne. Bogen er en antologi med bidragene opdelt i to dele: en teoretisk, der diskuterer, hvad der skal forstås ved hhv tværprofessionelt arbejde og udsathed, og en del, der giver en række praktiske eksempler på, hvordan der kan, og bør, arbejdes med udsatte børn og unge i tværprofessionelle sammenhænge.

Den første del har til formål at indføre læseren i teorier om udsathed og tværprofessionalitet. Yderligere finder man her artikler om børneperspektiver, om risikofaktorer ift radikalisering, om institutionelle overgange og om opsporing af udsatte børn. Bogens anden del er casepræsenterende. Her præsenteres

syv tværprofessionelle projekter og udviklingsarbejder fra bl.a. boligforeninger, teaterprojekter, kommunale indsatser og døgninstitutioner.

Det vil være for omfattende at gå ind i de enkelte artikler i antologien, så jeg vil nøjes med at sige, at den casepræsenterende del giver engagerede reflekterede og inspirerende eksempler på det tværprofessionelle arbejde. Den teoretiske del er mindre vellykket. Den præsenterer som lovet en række begreber på en klar og læsevenlig måde. Men fremstillingen er overvejende normativ, og denne normativitet diskuteres ikke. Især begreberne tværprofessionelt arbejde og opsporing fremstilles deduktivt, som fænomener der problemløst kan begrebssættes og forstås korrekt og præcist; og der argumenteres tildels for, at kvaliteten af det tværprofessionelle arbejde med udsatte børn og unge

afhænger af, hvorvidt praktikerne forstår begreberne korrekt og præcist.

I den forstand bliver en væsentlig del af bogens genstand taget for givet: Der findes en gruppe professionelle, hvis opgaver ift. udsatte børn og unge indebærer tværprofessionelt arbejde, og hvis uddannelse introducerer til netop dette tværprofessionelle aspekt. Og der findes derfor også mere eller mindre hensigtsmæssige måder at udføre dette arbejde på, og de følger af en bestemt, korrekt forståelse af teorien.

Det forekommer mig problematisk, at dette tages for givet, fordi bogen samtidig har som ambition at komme til at forstå tværprofessionelt arbejde og udsathed. For at forstå, hvad tværprofessionelt arbejde og udsathed er, må man også forholde sig til, hvordan hhv.

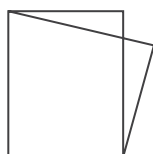
udsathed og tværprofessionelt arbejde som kategorier er opstået, og hvordan disse begreber når frem til arbejdet. At bogens genstand er historisk og socialt konstrueret, eller hvilke historiske og sociale interesser, der har været en del af denne konstruktion, er ikke noget, nogen af artiklerne kommer ind på. Det betyder, at bogen opererer i et delvist lukket, normativt rum af professionel selvforståelse. Man kan karikeret sige, at her gør den professionelle altid det gode for de svagere; tværprofessionelt samarbejde er en indiskutabel kvalitet, og udsathed lader sig ubetvivleligt opspore. Det er givetvis en forståelse, der resonerer med bogens erklærede målgruppe, men derved medvirker bogen også til at fastholde kategorierne udsathed og tværprofessionelt arbejde som selvfølgelige og naturlige forståelser af feltet. Og det er de jo ikke – tværprofessionelt arbejde

er et nyt begreb i velfærdsarbejdet, og udsathed er sommetider produceret af den professionelles velmente ønske om at opspore udsatte børn. Når bogen derfor eksplicit opfordrer undervisere til at bruge de teoretiske kapitler til at analysere case-kapitlerne, eller omvendt bruge casene som afsæt for at teoretisere det tværprofessionelle arbejde, ærgres man over, at forfatterne ikke selv har fulgt denne opfordring. Havde bogen rummet refleksioner over, hvordan udsathed og tværprofessionelt samarbejde egentlig manifesterer sig i de syv cases, eller hvilke former for udsathed og tværprofessionelt arbejde, der udgrænses af de teoretiske kapitler, ville det styrke bogens projekt.

Ny ph.d.-afhandling: **Fortællinger mellem erindring og forventning**

Selvfortællingen som meningsforhandling, forskelsmarkør
og uddannelsesmotivation blandt kommende lærere

(ph.d.-forsvar: februar 2017)



Tine Brøndum,
videnskabelig
assistent, Institut for
Medier, Erkendelse
og Formidling,
Københavns
Universitet

Indledende spørgsmål og vidensambition
Hvad kendetegner studerende, der vælger at læse til lærere? Hvordan erindrer de deres egen skoletid, og hvordan skaber de mening og sammenhæng i læringshistorier og uddannelsesmotivationer? Ud fra en interesse i, hvordan vores baggrundsfortællinger former vores tilgang til fællesskaber og læring, undersøger jeg i min ph.d.-afhandling, hvordan en række lærerstuderende fortæller om sig selv og trækker på og skaber mening fra forskellige elementer af deres livs- og baggrundshistorier. Arbejdet bygger på en narrativ teoretisk tilgang inspireret af filosoffer og forskere som bl.a. Paul Ricoeur (bl.a. 1984), Charles Taylor (1989) og dertil Marianne Horsdals mangeårige arbejde i livshistorier inden for dansk uddannelsesforskning (bl.a. 2012). Med et sådant afsæt

antager jeg, at de studerendes fortællinger om dem selv kan give adgang til deres aktuelle meningsforhandlinger og motivationer for at læse til lærer. Ligeledes giver fortællingerne indblik i deres oplevelser af og møder med læreruddannelsens fællesskaber og kulturer.

Med dette afsæt er det afhandlingens ambition at sætte fokus på nogle af de subtile mekanismer, hvormed uddannelsesvalg og -deltagelse knytter sig til spørgsmål om identitet, følelser og subjektivering. Herunder har jeg interesseret mig for, hvordan de studerendes erindringer om egen skoletid knyttes til deres generelle selvfortælling, meningsforhandling og forventninger til dem selv som kommende lærere. Påvirker egne skoleerindringer og læringshistorie fx de studerendes billeder af 'den gode lærer'?

Fortællinger mellem erindring og forventning.

og dermed deres forventninger til en kommende lærerrolle? Og hvilken rolle spiller skolens og læreruddannelsens dominerende koder og kulturer – med disses inklusions- og eksklusionsmekanismer – for, hvilke oplevelser der gives betydning i fortællingerne?

Metode og empiri

Min vej gennem dette ganske komplekse interessefelt er gået via 14 narrative biografiske interview med lærerstuderende af forskellige kulturel, social og etnisk baggrund. Hertil har jeg suppleret empirien med opfølgende semistrukturerede interview med fire af disse studerende, interview med fire undervisere ved læreruddannelserne samt foretaget observation af de studerende i KLM-undervisningen på to forskellige læreruddannelser. Valget at stille skarpt på netop KLM-modulets indhold og undervisning er ikke tilfældigt, hvilket jeg vender tilbage til.

Med valget af den narrative tilgang søger jeg at give et subjektbaseret perspektiv på, hvordan skolen opleves og gives vægt i erindringens tilbageblik såvel som i fortællernes fremadrettede positioneringer. Dertil har jeg med valget af en ganske bred gruppe studerende ønsket at undersøge, hvorvidt og hvordan de studerende selv giver deres forskellige kulturelle, sociale og etniske baggrunde betydning i fortællingerne om henholdsvis skoletid og fællesskaber. Arbejdet bygger i den forstand på en majoritetsinkluderende tilgang, hvormed jeg interesserer mig for, hvordan sociale kategorier markeres og privilegeres på måder, der enten inkluderer eller ekskluderer. Men hvor det samtidig er en pointe ikke udelukkende at interessere sig for dem, der på forskellig vis er markeret som tilhørende

en minoritetskategori. Ligeledes har det med denne tilgang været en interesse, hvordan kategoriseringer intersektorer og åbner og lukker for forskellige subjektiveringsmuligheder ikke mindst i skolens og læreruddannelsens rum (for en uddybning af en sådan tilgang se fx Staunæs 2004).

Kontekst

Mens de narrative biografiske fortællinger udgør det primære fokus i afhandlingen, så interesserer jeg mig samtidig for den kulturelle og strukturelle kontekst, som de fortælles i og i relation til. På den vis anser jeg læreruddannelsen som en betydningsfuld kulturoverleverende institution og som det rum, hvor de studerende på forskellige vis møder både konkrete og symbolske billeder på, hvad en lærer skal være og kunne. Som en kort historisk og aktuel kontekstualisering af læreruddannelsen inddrager jeg derfor i afhandlingen dels et kort historisk rids af læreruddannelsens selvforståelse og relation til den danske kirke gennem tiden. Dels interesserer jeg mig for, hvordan diskussioner om mangfoldighed, danskhed og 'muslimskhed' er kommet til udtryk gennem tiden og har grebet ind i relationer mellem læreruddannelsen, folkeskolen og det bredere samfund. Det er som led i denne kontekstualisering, at jeg interesserer mig for det obligatoriske religion og kulturfag KLM, dets tilblivelse og justeringer gennem reformerne i henholdsvis 1997 (KL, Kristendom og livsoplysning) 2007 (KLM, Kristendom, livsanskelse og medborgerskab) samt i 2013 (Almen dannelse: KLM). Jeg anskuer således faget som en prisme, hvori særlige forståelser af kultur, religion og mangfoldighed relateres til fortolkninger af folkeskolens formål. Hermed søger afhandlingen at nærme sig nogle af de

kollektive forståelser af, hvad den danske læreruddannelse skal uddanne til, samt hvilke relationer og traditioner der gennem tiden har gjort sig gældende mellem stat, folkekirke og den danske læreruddannelse. Formålet med dette blik er at belyse, hvordan der i uddannelsens obligatoriske kulturfag navigeres i den tiltagende samfundsmæssige mangfoldighed, som uddannelsen skal ruste de studerende til at møde.

Analytiske fund

Et kendetegn ved narrative analyser er, at de giver plads for de kompleksiteter, nuancer og modsigelser, som mennesker rummer, og at de samtidig kan give indblik i, hvordan den enkelte gennem fortællingen søger en form for mening, orden eller morale af disse kompleksiteter. Af samme grund giver afhandlingens analyser ingen korte genveje til generaliserbare forklaringer. I stedet giver den over tre dybdegående biografiske analyser af tre studerendes fortæller indblik i, hvordan de på forskellige måder må navigere i ofte svære eller modsætningsfyldte skoleerindringer, hvor bl.a. mobning, ensomhed samt (særligt for de studerende med etniske minoritetsbaggrund) læres ofte stereotypiserende kategoriseringer spiller ganske markante roller. At aflæse og falde til i skolens koder synes for en overvægt af de studerende at have været (og til tider fortsat at være) en udfordring, og det er primært ambivalente eller negative erindringer om skolen, der dominerer. Dertil viser analyserne, at sådanne negative erfaringer ofte knyttes til refleksioner om, hvad der motiverer de studerende til at blive lærere. Her bliver det klart, at det i langt overvejende grad er sociale og personlige argumenter frem for faglige ambitioner, der fremhæves som primær

motivation for deres uddannelsesvalg. Dermed knyttes lærerforventningerne for mange til et ønske om at kunne råde bod på fortiden og at kunne være der for kommende elever, der har det svært. Mange af fortællingerne kredser om beslægtede tematikker og rummer flere ligheder om ungdom, identitet, kategoriseringer og fremtidsforventninger. En del af de forskelle, der selvfølgelig også er, kan dermed ses som udtryk for, hvordan de studerende fortolker og forvalter de (forskellige) muligheder, de er givet. Her bliver afhandlingens interesse i minori-

tets/majoritetsbevægelser relevant, og jeg udfolder over tre kapitler tværgående analyser af, hvordan oplevelser af eksklusion, inklusion og andetgørelse indlejres i de studerendes fortællinger og griber ind i subjektiverings- og positioneringsmuligheder.

Det bliver eksempelvis markant i relation til KLM-faget. Dette fag opleves ganske forskelligt af de studerende på måder, der tydeligt knytter an til religiøse eller etniske elementer i deres selvfortællinger. På den ene side er én pointe i

afhandlingen, at de studerende med religiøs eller etnisk minoritetsbaggrund ikke selv fremhæver en sådan 'anderledeshed' som relevant i deres selvfortælling. På den anden side oplever de samstemmende via bl.a. andre elever, lærere og fag – og herunder KLM-faget – at blive udpeget som anderledes på måder, der indskrives i en kompleks og til tider hierarkisk forståelse af, hvordan man bør være og agere som (dansk) lærer.

Fortællinger mellem erindring og forventning.

REFERENCER

Brøndum, T. (2016). *Fortællinger mellem erindring og forventning. Selvfortællingen som meningsforhandling, forskelsmarkør og uddannelsesmotivation blandt kommende lærere*. Ph.d.-Afhandling, Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber.

Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press.

Horsdal, M. (2012). *Telling Lives. Exploring dimensions of narratives*. London and New York: Routledge.

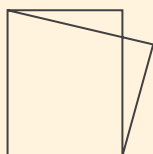
Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.

Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Roskilde: Forlaget Samfundslitteratur.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. USA: Harvard University Press.

Ny ph.d.-afhandling: **Folkeskole, forældre, forskelle – skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv**

(ph.d.-forsvar: december 2016)



Maria Ørskov
Akselvoll, ekstern
lektor, Institut for
Mennesker og
Teknologi, Roskilde
Universitet

To fyldte A4-ringbind. Det var, hvad et helt skoleårs informationsstrøm på Forældreintra blev til, når man printede den ud for begge de skoleklasser, som jeg fulgte under mit feltarbejde på to folkeskoler i københavnsområdet. En informationsstrøm der betød, at der skoleåret igennem i gennemsnit var nyt at læse hver anden dag på Forældreintra, og at forældre derfor i det daglige måtte holde sig opdateret omkring alt lige fra klasseudflugter og legegruppemøder til ændringer i ugeplanens skema og påmindelser om afleveringsopgaver. Det betød også, at forældre på forskellige måder var nødt til at hjælpe til fra sidelinjen, for at barnet kunne følge med i skolen.

De fyldte ringbind afspejler den intensivering af skole-hjem-relationen, der har fundet sted i de senere år, som følge af

et politisk ønske om at styrke forældreansvaret; hvor forældre i stigende grad inddrages i skolen som 'aktive medspillere', der har medansvar for, at eleverne er i trivsel og at undervisningen lykkes. Samarbejdet mellem skolen og hjemmet er altså vokset i omfang, ikke mindst på grund af Forældreintras muligheder for et højere informationsniveau. Og man kan sige, at det i dag opfattes som 'sund fornuft', at forældre skal deltage aktivt i barnets skolegang, og at et tættere samarbejde mellem skole og hjem er både godt og ønskværdigt for alle parter. Dette bygger på en grundantagelse om, at alle forældre vil og kan involvere sig i skolen, hvis de blot forstår vigtigheden af det. De forældre, som ikke involverer sig nok eller på den rigtige måde, kan med andre ord oplyses og vejledes til et større engagement.

Hvordan samarbejdet opleves og håndteres af forældrene, ved vi dog i en dansk kontekst ikke ret meget om. Vi ved, at forældres ressourcer og sociale baggrund spiller en stor rolle for barnets resultater i skolen, og at særligt de højtuddannede formår at investere i barnets uddannelse. Men vi ved ikke, hvad det er, forældre *gør* forskelligt i forhold til skolen, dvs. hvordan det konkret går til, når de sociale forskelle produceres. Min afhandling, som er et sociologisk studie, undersøger derfor skole-hjem-samarbejdet fra forældrenes perspektiver, og den handler om, hvordan forskellige forældre involveres og involverer sig i deres barns skolegang. Om praktikker som at deltage i forældremøder, i skole-hjem-samtaler og i trivselsarrangementer. Om at være på Forældreintra, følge med i informationsstrømmen og handle på den. Og om hvad betydningen af at gøre alt dette er; i familieliv, i opdragelse, for at sikre sit barns fremtid og for bestræbelser på at gøre 'godt forældreskab'.

Med teoretisk afsæt i Pierre Bourdieus uddannelsessociologi, hans praksisteori, og de centrale begreber om felt, kapital og habitus, er jeg i afhandlingen optaget af at forstå, hvordan det forældreengagement, som skolen i dag opfordrer til og sætter rammer for, spiller sammen med forældres muligheder for at involvere sig. Hvad er det skolen kræver og forudsætter af forældrene? Og hvem har, eller *mangler*, muligheder for at involvere sig, sådan som der fra skolens side lægges op til? Dette fokus betyder, at det er et kritisk blik, jeg retter mod skole-hjem-samarbejdet; for det første anskuer jeg ikke skolen som en neutral institution, men som et socialt felt, der struktureres af nogle særlige krav og logikker, hvilket betyder, at nogle handlinger er

mere værd end andre. For det andet anskuer jeg forældrene som agenter, der er forskelligt udstyret med kapital til at begå sig i dette felt og til at få del i dets begrænsede goder, dvs. den gode skolegang og de gode skolepræstationer, som giver barnet de bedste fremtidsmuligheder.

At goderne er begrænsede betyder, at der konkurreres om dem, og skole-hjem-samarbejdet kan i den bourdieuske optik netop forstås som et kampfelt, eller med Bourdieus egen metafor: som et spil, hvor forældrene deltager med forskellige kort på hånden og en forskellig praktisk sans for at spille spillet. Det vil blandt andet sige at være god til at afkode spillets regler og til at foregribe spillets gang. De gode spillere har spillet tidligere 'i blodet', siger Bourdieu, og gode kort på hånden i form af kulturel kapital. Det vil særligt sige uddannelse og akademiske kompetencer, men i forhold til netop skole-hjem-samarbejdet handler kulturel kapital også om ressourcer som fx tid, overskud, sprog og selvtillid i institutionelle sammenhænge. Dette er altså ressourcer, som forældrene kan aktivere i mødet med skolen for at positionere sig (og barnet) så godt som muligt i feltets struktur.

Afsættet i Bourdieu betyder, at jeg i afhandlingen arbejder med en analysestrategi, der er på udkig efter ulighed og *forskelle* i involvering, samt efter de institutionelle mekanismer, der producerer og reproducerer disse. Jeg er ikke optaget af at forstå, hvordan 'det gode' skole-hjem-samarbejde ser ud eller kan udvikles, men derimod at af-selvfølge-liggøre samarbejdets 'sunde fornuft' ved at have opmærksomheden rettet mod, hvordan skolens krav og forventninger

om involvering skaber social ulighed, og særligt de skjulte måder dette foregår på.

Mine analyser bygger på det feltarbejde, jeg udførte på to forskellige skoler på henholdsvis Nørrebro og Frederiksberg, hvor jeg igennem hele skoleåret 2013/2014 fulgte to klasser på indskolingstrinnet. Her blev jeg i begge klasser oprettet som virtuel forælder på Forældreintra, og observerede og indsamlede de skriftlige aktiviteter her, ligesom jeg fik adgang til statistikker over forældrenes besøg på Forældreintra. Derudover interviewede jeg tyve forældre (med forskellig social baggrund) og de to klasselærere, deltog og observerede ved de to årlige forældremøder, de 96 halvårslige skole-hjem-samtaler og i to trivselsarrangementer.

Feltarbejdet resulterede i et omfangsrigt og forskelligartet empirisk materiale, og mit grundlæggende greb til at 'favne' dette har været en systematisk tilgang, hvor jeg for det første har anlagt et dobbeltblik, der parallelt har set på det, skolen gjorde, og det forældrene gjorde, for netop at indfange *samspillet* imellem skolen og forældrene. For det andet har jeg stillet de samme spørgsmål til forskellige typer af materiale og kigget efter det samme: Hvordan skolens involvering stiller krav og kalder på kapital, og hvordan forældrene imødekommer disse krav og aktiverer deres kapital (eller har problemer med det).

På den ene side så jeg således, at den 'gode, involverede forælder' i skolens øjne er en, som er konstant opmærksom på barnets skoleliv, som følger med i Forældreintras informationsstrøm og får handlet på den, og som støtter op om og engagerer sig aktivt i læring, faglige mål

og i den sociale trivsel. Det forudsætter imidlertid forskellige ressourcer: Akademiske og pædagogiske kompetencer, IT-kompetencer, et læringsorienteret forældreskab, tid, overskud, og nogle gange, en kernefamilie, hvor man er to voksne om at dele skolearbejdet.

På den anden side så jeg, at dette er ressourcer, der blandt forældrene var ulige fordelt, og at der således tilsvarende fra forældrenes side var tydelige forskelle på, hvordan de lever op til kravene og på deres praktiske sans for, hvad der er muligt og meningsfuldt i forhold til at indgå i skole-hjem-samarbejdet. De måder at håndtere skolens involveringsbestræbelser på analyserer jeg i afhandlingen frem som forskellige praktiske involveringsstrategier. Der er tale om fire kategorier, som er et udtryk for det generelle mønster af forskelle i materialet, jeg har fundet, hvor forældrene 'klumper' sig sammen i forskellige grupperinger, hvor man agerer relativt ens. De fire strategier repræsenterer hver især forskellige måder at involvere sig på, samtidig som de repræsenterer grader af involvering.

Forældre, der benyttede sig af 'Forkantsstrategien', var således de forældre, som udviste størst grad af involvering, og som var mest foregribende i deres måde at involvere sig på. De gjorde alt det, de skulle og også alt det, de kunne, for at involvere sig, sådan som der fra skolens side blev lagt op til. Forældre der benyttede sig af 'Sorteringsstrategien' udviste også en høj grad af involvering og var meget pligttopfyldende i forhold til skolens krav, men udvalgte i større grad det, de selv fandt vigtigst og tog det hele lidt mere afslappet. De forældre som anvendte 'Overlevelsstrategien' ønskede ligeledes at være pligtopfyl-

dende, men fortalte om flere problemer med at mobilisere de ressourcer, det kræver, og deres involvering bar i større grad præg af at forsøge at overleve i skolens krav og strømmen af information. Endelig var de forældre som anvendte 'Distanceringsstrategien' de mindst involverede og dermed også de mindst pligttopfyldende forældre, som delvist håndterede skolens krav ved at distancere sig fra dem og sætte en grænse for skolens plads i familielivet.

Analysen fandt en tydelig sammenhæng mellem forældres uddannelsesniveau og deres involveringsstrategi, hvor netop uddannelseskapital ser ud til at have en afgørende betydning for, hvor godt forældrenes praksis passer sammen med skolens krav og forventninger. Der gik ligefrem en skillelinje igennem materialet, hvor forældre som benyttede sig af enten forkants- eller sorteringsstrategien, viste sig at have enten mellemlange eller lange videregående uddannelser (eller derover). Disse forældre var i begge klasser de, som var mest på 'bølgelængde' med skolen; de gik mest på Forældreintra og brugte Forældreintras information til at assistere barnet i hverdagen, talte mest ved Forældremøderne, navigerede godt og effektivt i skole-hjem-samtalerne, og det var de, som engagerede sig mest i trivselsarbejdet. Forældre, der benyttede sig af enten overlevels- eller distanceringsstrategien, havde korte eller ingen uddannelser. De navigerede langt mindre hjemmefrem i samtlige skole-hjem-praktikker, udtrykte mere kritik af skolen og talte om langt flere begrænsninger i forhold til at skulle involvere sig i den grad, som skolen lagde op til.

Mit studie viser med andre ord, at skolens rammer for og krav om involvering ser ud til at rette sig særligt mod og at privilegere de uddannelseskapitalstærke forældre, som omvendt også retter sig mod skolen. Derfor kan netop disse forældre positionere sig og ikke bare investere i deres barns uddannelse, men også høste anerkendelse som de gode, involverede forældre, hvor deres engagement og tætte relation til skolen fremstår som udtryk for deres valg, vilje, eller gode børneopdragelse, imens det nedtones, at deres indsats egentlig afhænger af deres sociale baggrund. Om de fx har de akademiske kompetencer som lektie- og læringsassistance kræver, men i lige så høj grad, om man kan aktivere de andre ressourcer, som især uddannelseskapital kan generere: en sans for uddannelsesspillet, professionelle kompetencer – fx til at begå sig ved møder eller til at organisere Forældreintras informationsstrøm. Men også den økonomiske kapital og de materielle rammer spiller ind: Har man 'styr på sit liv', som en mor i mit materiale formulerede det, ser der fx ud til at være et andet mentalt overskud til at deltage i barnets skoleliv og til at være andre muligheder for at frigøre tid til involvering og dermed få integreret involveringsarbejdet i familien og i hverdagslivet.

Men dette komplekse samspil mellem skolen og hjemmet foregår skjult, og derfor er de mekanismer, der producerer og reproducerer forskelle og ulighed i samarbejdet på overfladen usynlige. I afhandlingen synliggør jeg ved hjælp af mange empiriske og konkrete eksempler fra feltarbejdet, hvad der ser ud til at udgøre disse ulighedsmekanismer og hvordan de ser ud til at virke. Eksempelvis hvordan Forældreintra kræver evnen

til at afkode og sortere i store mængder skriftlig information, eller hvordan skole-hjem-samtalernes fokus på at gennemgå elevplaner og tests fordrer visse kompetencer, som særligt de højt uddannede har.

Den bourdieuske forståelsesramme, som afhandlingen lægger hen over skole-hjem-samarbejdet, og det at fokusere på forældreperspektivet, gør det altså muligt ikke bare at få øje på forskelle i involvering, men også at se konkret *hvordan* de produceres, og dermed *hvorfor* de opstår. Det gør det muligt at se, hvordan forældre indgår i samarbejdet på ulige vilkår og derved forstå, at forældres forskellige måder at involvere sig på, ikke er et spørgsmål om vilje eller godt forældreskab, men et spørgsmål om social klasse og forskellige forudsætninger.

Således udfordrer afhandlingens fund også de aktuelle skolepolitiske ambitioner om øget forældreansvar og de dominerende diskurser om forældre som ressourcer for læring, som præger hele skolefeltet. De synes blinde over for, at øget forældreinvolvering samtidigt betyder øgede krav til forældre; at jo mere skolen gør sig afhængig af forældrenes hjælp, desto større betydning ser den sociale baggrund ud til at få. En høj grad af forældreinvolvering ser i mit materiale ud til at vanskeliggøre for nogle forældre, og det rejser spørgsmålet om, hvorvidt mere skole-hjem-samarbejde og øget forældreinvolvering kan bidrage til at øge den sociale ulighed, modsat det som er intentionen.

Jeg opfordrer i afhandlingen derfor til, at både skolepolitikere og alle de praktikere, der beskæftiger sig med skole-hjem-samarbejdet, i større grad begynder at tænke med forældre- og klasseperspektivet, når de søger at inddrage forældrene i skolen. At de bliver bedre til at forestille sig, hvordan forskellige former for involvering virker ind i forskellige hverdags- og familieliv, og hvad som reelt er muligt. I lyset af den kommende implementering af Brugerportalsinitiativet i 2019, som indbefatter et nyt Forældreintra – "Aula" – og en læringsplatform, der også stiller krav til forældres ressourcer, er det vigtigt ikke at overse, at forældre altid involverer sig fra forskellige udgangspunkter.



INDHOLD

TEMA – PROFESSIONER OG TVÆRPROFESSIONALITET

Introduktion til temaet	5
Redaktionen	
Tværfprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring	6
John Matthias Gulløv	
Det tværfprofessionelle samarbejde	14
Ditte Tofteng og Mette Bladt	
Drømmen om sammenhæng	25
Mari Holen og Sine Lehn-Christiansen	
Samarbejde i sig selv løser intet!	36
Lars Arndal, Britt Blaabjerg Hansen og Andy Højholdt	
Samarbejde via social kapital og relationel koordinering – hvem trækker det længste strå?	44
Vibeke Andersen, Anette Lykke Hindhede og Jette Ernst	
Professionernes fire diskurser	54
Løjf Moos	
Almen voksenuddannelse – om behovet for en helhedsorienteret indsats	64
Finn Wiedemann	
Efter nogle fjumreår begynder vi at tune os ind... ..	
Den åbne skole mellem dannelse, uddannelse og inklusion	75
Doris Overgaard Larsen og Gro Hellesdatter Jacobsen	
Tverrfprofesjonelt samarbeid i lokal tjenesteyting	84
Ann Christin E. Nilsen	

ANMELDELSER

Profession – skulle det nu være noget særligt?	96
Jan Thorhauge Frederiksen	
Tværfprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge	98
Jan Thorhauge Frederiksen	

NYE PH.D.-AFHANDLINGER

Fortællinger mellem erindring og forventning	100
Tine Brøndum	
Folkeskole, forældre, forskelle – skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv	104
Maria Ørskov Akselvoll	

Tidsskrift for Professionsstudier er rangeret som niveau 1-tidsskrift på den danske BFI-liste og som niveau 1-tidsskrift på den norske Publiseringsindikator.